Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470506
Centre d'intérêt: 811

Gosselin, Pierre.

Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire / Pierre Gosselin. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1991 [i.e.] 1993.
297 p. : ill. ; 22 cm. -- (Collection Prix Jeanne-Grégoire) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Résumé: p. 3-4. Code: TH-011. Bibliogr.: p. 273-279.

ISBN 2-920298-81-X

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Arts plastiques * Actualisation de soi * Développement de la créativité * Cours * Modèle * Approche systémique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette recherche vise la compréhension de la dynamique d'actualisation de soi chez l'élève du secondaire en classe d'arts plastiques afin de proposer un modèle de cours optimal. L'approche systémique a balisé l'élaboration de ce modèle qui s'articule autour de trois dimensions: dimension structurelle, dimension fonctionnelle et dimension évolutive. Synthétiquement, ce modèle donne à voir que l'élève qui s'actualise au cours optimal d'arts plastiques vit l'harmonieuse intégration des dimensions de tout son être. Sur un plan plus spécifique, ce modèle met en évidence les aptitudes particulières que manifeste et développe l'élève du cours optimal d'arts plastiques à chacune des phases de la démarche créatrice.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE DU COURS OPTIMAL D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

PIERRE GOSSELIN

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

94-70506

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE DU COURS OPTIMAL D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

PIERRE GOSSELIN

Dépôt légal : 3e trimestre 1993
ISBN 2-920298-81-X
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Manuel Crespo, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Comité de sélection du Prix Jeanne-Grégoire 1991
Ali Haramein, président
Guy Bourgeault
Ewa Puchalska

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE DU COURS OPTIMAL D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

Pierre GOSSELIN

Janvier 1991

SOMMAIRE

Il arrive que la classe d'arts plastiques devienne une véritable occasion de réalisation personnelle pour l'élève du secondaire. Lorsque cela arrive, on a du mal à se représenter schématiquement cette dynamique particulière, principalement parce que les composantes de telles situations sont nombreuses et interreliées. On assiste alors à un carrefour d'interactions si dense qu'il est difficile de voir se dégager ce qu'on pourrait appeler "les grandes artères de l'expérience réussie".

Cette recherche vise la compréhension de la dynamique d'actualisation de soi chez l'élève du secondaire en classe d'arts plastiques. Elle scrute la dynamique de situations particulièrement fécondes pour proposer un modèle du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.

L'approche systémique a balisé l'élaboration de ce modèle qui s'articule autour de trois dimensions : dimension structurelle, dimension fonctionnelle et dimension évolutive. Les visées qui motivent cette recherche (comprendre pour intervenir) ont incité à donner préséance à la dimension fonctionnelle du modèle qui donne à voir comment peuvent interagir les dynamiques de création et d'actualisation de soi en classe d'arts plastiques au secondaire. L'articulation structurelle met en évidence et délimite les composantes qui jouent au premier plan tandis que l'articulation évolutive explore l'orientation de l'évolution de ces mêmes composantes.

Synthétiquement, ce modèle donne à voir que l'élève qui s'actualise au cours optimal d'arts plastiques vit l'harmonieuse intégration des dimensions de tout son être. Au coeur de cette harmonie, sa viscéralité s'exprime, respire et s'épanouit. Son affectivité l'attache à son milieu qui s'amplifie au moment de l'adolescence; elle l'apprivoise au monde et le rassure. Son expérience et ses représentations internes primaires se diversifient, s'élargissent et se sédimentent en interaction avec ses représentations internes secondaires qui, elles aussi, s'articulent, s'élargissent et font écho aux représentations externes qu'il partage avec ses partenaires (camarades, enseignants, famille) et qui s'imbriquent à la culture vivante de son milieu.

Sur un plan plus spécifique, ce modèle met en évidence les aptitudes particulières que manifeste et développe l'élève du cours optimal d'arts plastiques à chacune des phases de la démarche créatrice.

Cette représentation du cours optimal d'arts plastiques pourra éventuellement servir à la formation de pédagogues en arts plastiques de même qu'au perfectionnement de maîtres d'arts en exercice, à qui elle permettra de percevoir de façon plus riche leur propre expérience. Le modèle lui-même représente ce qu'on peut appeler une perspective qui, une fois intégrée par les enseignants et les futurs enseignants en art, éclairera leurs prises de décisions au moment de la planification de même qu'au moment de l'interaction en classe d'art.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire 3

Table des matières 5

Liste des figures 10

Remerciements 11

Introduction 13

PARTIE I 17

Chapitre I - Vers un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire 19

1 - Interrogations premières 21

2 - Contexte disciplinaire 23
- 2.1 La nature de l'art 24
- 2.2 Repères historiques sur l'enseignement des arts plastiques au Québec 26
- 2.3 Quelques tendances en enseignement des arts plastiques 30
- 2.4 L'organisation scolaire québécoise actuelle au niveau secondaire 32
- 2.5 Le programme québécois d'arts plastiques au secondaire 33

3 - Une question qui demande une approche particulière 35

4 - Objectifs de la recherche 36

5 - Justification de la recherche 37

Chapitre II – La systémique, voie retenue pour notre modélisation 41

1 - L'approche systémique 43
- 1.1 Quelques éléments de définition de l'approche systémique 43
- 1.2 Quelques données historiques sur l'approche systémique 44
- 1.3 Pertinence de l'approche systémique pour la recherche en sciences de l'éducation 46

2 - Exposé des repères qui balisent notre recherche 48
- 2.1 Les préceptes systémiques 48
  - 2.1.1 Pertinence vs évidence 48
  - 2.1.2 Globalisme vs réductionnisme 49
  - 2.1.3 Téléologie vs causalisme 50
  - 2.1.4 Agrégativité vs exhaustivité 50
  - 2.1.5 Conclusion 51

2.2 Une représentation du paradigme systémique 51
2.3 La triangulation s' 'émique 53

3 - Démarche de notre recherche 55
3.1 Définition des étapes en termes de spires de recherche 55
3.2 Les opérations spirales 56
3.3 Alternance du regard 57
3.4 Diffusion des préceptes systémiques à travers nos opérations spirales 57
3.4.1 Agrégativité et opérations spirales 58
3.4.2 Téléologie et opérations spirales 59
3.4.3 Pertinence et opérations spirales 59
3.4.4 Globalisme et opérations spirales 61
3.5 La modélisation, un processus de redéfinition 61

PARTIE II 63

Chapitre III - La création de soi par la création plastique au secondaire 65

1 - Nos sources concernant la création 67
1.1 Sources théoriques 67
1.2 Notre expérience de la création plastique 77

2 - Notre représentation de la dynamique de création 80
2.1 La phase d'ouverture 83
2.2 La phase d'action productive 87
2.3 La phase de séparation 90
2.4 La dynamique de création 94

3 - Jeu de la dynamique de création dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques au secondaire 95
3.1 Vécu de la phase d'ouverture dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques au secondaire 95
3.1.1 Le cours optimal d'arts plastiques et le soutien du développement de l'aptitude à vivre les émergences de manière féconde 97
3.1.2 Le cours optimal d'arts plastiques et le développement de l'aptitude à reprendre contact avec le matériel que l'émergence a rendu accessible 99
3.1.3 Illustration 102
3.2 Vécu de la phase d'action productive au cours optimal d'arts plastiques au secondaire 105
3.2.1 Déroulement global de la phase d'action productive en classe optimale d'arts plastiques au secondaire 108
3.2.2 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exploitation et le développement de l'aptitude à demeurer en contact avec l'ambiance intérieure 111
3.2.3 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exploitation et le développement des aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle 113
3.2.4 Illustration 115

3.3 Vécu de la phase de séparation au cours optimal d'arts plastiques au secondaire 119
3.3.1 Déroulement global de la phase de séparation au cours optimal d'arts plastiques au secondaire 121
3.3.2 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exercice et le développement de l'aptitude à prendre une distance objective face à l'image 125
3.3.3 Illustration 127
4 - La création de soi par la création plastique 132
4.1 Exposé des sources théoriques 133
4.1.1 Le modèle d'Eugène T. Gendlin : la création de soi par la focalisation 133
4.1.2 Le modèle de Garneau et Larivey 136
4.1.3 Le modèle d' Angers et Bouchard 139
4.2 Synthèse des repères que nous retenons 142
4.3 La création plastique comme mode de création de soi 145
5 - Vécu de la dynamique de création de soi au cours optimal d'arts plastiques au secondaire 149
5.1 Vécu de la dynamique de création de soi en phase d'ouverture 152
5.1.1 Illustration 154
5.2 Vécu de la dynamique de création de soi en phase d'action productive 156
5.2.1 Illustration 158
5.3 Vécu de la dynamique de création de soi en phase de séparation 160
5.3.1 Illustration 162

Chapitre IV - Composantes humaines, sociales et matérielles de la classe optimale d'arts plastiques au secondaire 165

1 - L'élève 168
1.1 Une représentation générale de la personne humaine : mise en évidence de composantes 168
1.1.1 Les composantes cognitives (les pouvoirs de représentation expérientielle et conceptuelle) 174
1.1.2 La composante de motricité (le pouvoir de représentation matérielle) 179
1.1.3 La mémoire (potentiel de stockage et de récupération) 180
1.1.4 Les composantes affectives (les forces de confiance et d'ouverture) 180
1.1.5 La force de viscéralité 183
1.1.6 Le potentiel de coordination 183
1.2 Une représentation spécifique de la personne au moment de l'adolescence 184
1.2.1 L'adolescence, une phase particulière dans l'histoire du système humain 184
1.2.2 Les composantes cognitives au moment de l'adolescence 188
1.2.2.1 Le pouvoir de représentation expérientielle de l'élève du secondaire 188

1.2.2.2 Le pouvoir de représentation conceptuelle de l'élève du secondaire 195
1.2.3 La composante de motricité chez l'élève du secondaire 199
1.2.4 La mémoire de l'élève du secondaire 200
1.2.5 Les forces de confiance et d'ouverture chez l'élève du secondaire 201
1.2.6 La force de viscéralité chez l'élève du secondaire 203
1.2.7 Le potentiel de coordination chez l'élève du secondaire 204

2 - L'enseignant 205
2.1 Ce qu'est l'enseignant 206
2.2 Ce que fait l'enseignant 208

3 - Les composantes sociales 209
3.1 Le groupe-matière 209
3.2 Le microgroupe 210
3.3 L'école et le contexte socioculturel 211
3.4 La famille et les amis 212
3.5 L'histoire de la classe comme persistance et mémoire des interactions 212

4 - Les composantes matérielles 214
4.1 Les composantes spatiales 214
4.1.1 La ronde de l'adolescent 214
4.1.2 La classe d'art 214
4.2 Les composantes temporelles 217
4.2.1 La place du cours optimal d'arts plastiques dans le temps scolaire 217
4.2.2 La place du cours optimal d'arts plastiques dans la vie de l'adolescent 218
4.2.3 Le commencement et la fin d'un cours d'arts plastiques 219

Chapitre V - Téléologie des composantes du cours optimal d'arts plastiques au secondaire 221

1 - Le projet du cours optimal d'arts plastiques 224

2 - Orientation de l'évolution de l'élève du cours optimal d'arts plastiques 228
2.1 Orientation de l'évolution cognitive de l'élève 228
2.2 Orientation de l'évolution affective de l'élève 235
2.3 Orientation de l'évolution motrice de l'élève 238
2.4 Orientation de l'évolution coordonnatrice de l'élève 239
2.5 L'actualisation comme tendance de ces évolutions particulières chez l'élève 240

3 - Orientation de la tendance évolutive de l'enseignant du cours optimal d'arts plastiques 244

4 - Évolution des micro-groupes et du groupe-matière du cours optimal d'arts plastiques 246

5 - Une représentation de la dynamique d'actualisation de l'élève au cours optimal d'arts plastiques 248

Conclusion 251

Rétrospective de notre production 253
Articulations relatives à la dimension fonctionnelle du modèle 254
Articulations relatives à la dimension structurelle du modèle 256
Articulations relatives à la dimension évolutive du modèle 257

Synthèse 259

Portée et limites de la recherche 260
Portée du modèle 261
Portée épistémologique 263
Limites du modèle 263

Perspectives de recherches ultérieures 265
Perspectives personnelles 265
Perspectives plus larges susceptibles d'intéresser d'autres chercheurs 267

Épilogue 269

Références 271

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 281

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Un modèle des pensées et actions de l'enseignant d'après Clark et Peterson (1985) 38

Figure 2 : Le paradigme systémique 51

Figure 3 : Définition systémique par triangulation d'après Le Moigne (1977) 53

Figure 4 : Formule de l'art selon Valéry (1923) 68

Figure 5 : Une représentation de la création à la fois comme un processus et comme une dynamique 81

Figure 6 : Une représentation du système humain 169

Figure 7 : Dynamique d'actualisation de l'élève en classe optimale d'arts plastiques 249

REMERCIEMENTS

Je veux exprimer ma gratitude à monsieur Gérard Potvin, mon directeur de thèse. Pendant toutes ces années, il a fait preuve d'une écoute qui ne s'est jamais démentie et d'une disponibilité exemplaire. Il m'a accompagné dans ma découverte du monde de la recherche en avivant ma soif d'exactitude et de rigueur. Sa confiance et son soutien m'ont aidé à me dépasser.

Mes remerciements vont aussi à mes amis artistes Raymonde April et Serge Murphy pour les entretiens privilégiés qu'ils m'ont accordés et pour les appréciations qu'ils m'ont données lorsque j'ai eu besoin de l'avis de spécialistes de la création plastique.

Je suis particulièrement reconnaissant envers Louise Bouchard et Yves Cormier qui se sont rendus disponibles lorsque les relectures et les corrections finales se sont faites pressantes.

Je remercie les membres de ma famille et les amis qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ma démarche doctorale.

Enfin, je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour les bourses accordées pour la poursuite de cette recherche.

INTRODUCTION

Nous sommes heureux d'être arrivé à mettre au monde cette thèse qui constitue une articulation concrète, une symbolisation, en correspondance intime avec nos représentations intérieures, expérientielles, impressionnistes, mobiles, complexes.

Notre recherche pose la question de la compréhension de la dynamique profonde qui imprègne le cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Nous voulons comprendre ce qui se passe en classe d'art quand élèves et enseignant ont le sentiment de vivre des situations particulièrement fécondes au plan du développement personnel. Parlant de telles situations, on pourrait presque les dire "moments bénis" où la dynamique semble parfaite, où tout semble se dérouler de façon optimale. Quand il nous arrive de vivre de tels moments avec un groupe auquel nous enseignons, nous éprouvons une profonde satisfaction, un peu comme si nous avions conscience d'être l'orchestrateur ou l'harmonisateur de situations riches et fécondes au plan du développement personnel.

En nous lançant dans cette recherche, nous fûmes animé par l'intense désir de saisir ce qui se passe au cours de ces expériences particulièrement positives car nous croyions que la compréhension de la dynamique profonde qui leur est sous-jacente permettrait d'intervenir de manière plus éclairée en classe d'arts plastiques et de faire en sorte que de telles situations reviennent de manière plus fréquente.

Nous sommes conscient que ce que nous cherchions à comprendre est un phénomène complexe qui met en jeu de nombreuses composantes et leurs interrelations multiples. Nous cherchions à nous donner une représentation de la dynamique de ce que nous appelons "le cours optimal d'arts plastiques" c'est-à-dire, le cours d'art où les situations nettement fécondes reviennent fréquemment. Nous savons que de telles situations ne peuvent pas se produire de façon continuelle mais nous voulons croire et espérer que l'éclairage que notre thèse apporte permettra d'augmenter leur taux de fréquence.

Il convient en premier lieu d'expliciter le point de vue à partir duquel nous considérons l'objet de notre étude et de nous situer personnellement; car l'élaboration du modèle que nous proposons est largement tributaire de certains aspects de notre arrière-plan personnel. Nous sommes d'abord formé dans le champ des arts plastiques. Au collégial, puis au premier et au second cycle universitaires, c'est la discipline des arts plastiques qui nous a surtout attiré, qui nous a nourri et qui a constitué la base de notre

spécialisation première. Nous sommes aussi formé par la pratique des arts plastiques, c'est-à-dire par l'investissement pendant plus de huit ans dans une démarche de création plastique engagée et suivie. Mais nous sommes aussi pédagogue; notre envie d'éduquer trouve son ardeur dans le vif désir de transmettre l'élan vital et créateur que le champ des arts plastiques nous a insufflé. Notre modèle s'appuie donc aussi sur la base d'une expérience de l'enseignement des arts plastiques et de l'enseignement de la didactique des arts. Ces éléments éclairent les intentions qui nous animent et les choix d'orientations donnant à notre modèle sa couleur particulière.

Pour mener cette recherche, nous avons adopté une perspective systémique qui nous amène à élaborer une représentation articulant les dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive des situations artistiques et pédagogiques particulières que nous voulons mieux saisir. L'approche systémique incite les chercheurs à représenter, c'est-à-dire à élaborer un modèle des phénomènes complexes qu'ils tentent de comprendre. C'est principalement pour cette raison que nous avons opté pour cette perspective méthodologique.

Le modèle que nous proposons pourrait analogiquement se comparer à une carte géographique du "territoire" que nous voulons comprendre, à une carte de la dynamique d'actualisation de l'élève au cours d'arts plastiques au secondaire. Il ne s'agit pas d'un modèle prescriptif posant dans une certaine linéarité le circuit spécifique qu'emprunteraient toutes les situations fécondes du cours optimal d'arts plastiques. Il s'agit plutôt d'un modèle interprétatif posant la carte générale de l'expérience réussie, une carte sur laquelle plusieurs itinéraires peuvent se dessiner et se recouper.

Au coeur de la réalité complexe que nous voulons mieux comprendre, deux dynamiques jouent au premier plan : la dynamique de la création plastique et la dynamique de l'actualisation de la personne. Notre modèle voit interagir ces dynamiques et pose la création plastique comme une voie particulièrement féconde d'actualisation personnelle. Il oriente plus spécifiquement le regard sur la dynamique d'actualisation de l'élève du secondaire en classe d'arts plastiques et donne à voir comment cet élève interagit avec les composantes humaines, sociales et matérielles de la classe d'art pour élaborer des images plastiques dont la genèse tire partie de l'harmonisation de ses ressources cognitives, affectives, motrices, coordinatrices, et viscérales. Notre modèle explore de manière particulière les processus cognitifs, impliqués dans cette dynamique d'actualisation par la création plastique. Tirant parti de la littérature sur la créativité et de la littérature sur les processus primaires et secondaires de la pensée, il signale que dans

l'entreprise de création, trois types de représentations se développent de manière interactive : les représentations expérientielles, conceptuelles et matérielles.

Le modèle met en évidence les composantes qui sont au premier plan de cette dynamique et les délimite. Il explore la structure et le jeu des composantes personnelles de l'élève qui vit la dynamique du cours d'arts plastiques de façon optimale. Bien que la personne de l'élève soit au centre de cette représentation, la personne de l'enseignant de même que les composantes sociales de la classe d'art y participent de façon importante en raison des interactions vécues par l'élève singulier.

Enfin, notre modèle explore la tendance évolutive du système étudié et celle de ses principales composantes variables. Dans une perspective téléologique, nous tentons de dégager la tendance évolutive du cours optimal d'arts plastiques de même que la tendance évolutive de sa composante centrale : l'élève.

Le lecteur ne peut donc s'attendre à trouver ici une thèse standard s'amorçant par une hypothèse et une revue de littérature. Dans cette thèse, plusieurs revues de littérature interagissent et sont présentées ça et là au fil de notre construction aux différents moments où la pertinence les appelle.

Cette thèse comporte deux parties. La première constitue en quelque sorte un préambule dans lequel nous introduisons notre sujet et expliquons l'approche méthodologique adoptée et la démarche que nous avons observée pour élaborer notre produit. La seconde partie présente le produit en question, c'est-à-dire notre modèle.

PARTIE I

Cette première partie est un préambule à l'exposé du modèle qui représente le principal objet de cette thèse. Elle comporte deux chapitres. Le premier chapitre évoque les questions qui sont à l'origine de cette recherche, situe notre sujet et pose l'objectif de la recherche et sa justification. Le second chapitre est consacré à l'explicitation de l'approche méthodologique qui balise l'élaboration de notre modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques. Il situe d'abord l'approche systémique et met en lumière quelques-uns des repères qui la délimitent; il donne à voir ensuite comment ces repères ont orienté la démarche de notre recherche.

CHAPITRE I

VERS UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE DU COURS OPTIMAL D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

Introduction

Pour poser la question de départ, nous commençons par discuter des toutes premières questions qui furent à l'origine de cette recherche. Nous posons ensuite quelques éléments de contexte disciplinaire pour situer nos interrogations premières dans un contexte plus large; cela nous amène à parler de la nature de l'art, de quelques repères historiques sur l'enseignement des arts au Québec, de quelques tendances en enseignement des arts plastiques, de l'organisation scolaire actuelle et du programme d'arts plastiques au secondaire. Nous discutons ensuite du type d'approche pouvant vraisemblablement permettre de nous attaquer au problème de notre recherche pour énoncer plus explicitement ensuite son objectif et pour discuter de sa pertinence.

1 - Interrogations premières

Il arrive que la classe d'art devienne une véritable occasion de réalisation personnelle pour les élèves du secondaire. Lorsque cela arrive, on a du mal à se représenter schématiquement cette dynamique particulière principalement parce que les composantes de telles situations sont nombreuses et interreliées. On assiste alors à un carrefour d'interactions si dense qu'il est difficile de voir se dégager ce qu'on pourrait appeler les "grandes artères" de l'expérience réussie.

La question qui est à l'origine de cette recherche a émergé petit à petit au fil de différentes expériences : enseignement des arts plastiques, enseignement de la didactique des arts et supervision de stages en enseignement des arts plastiques. Au départ, plusieurs interrogations constellaient autour d'une question plus centrale qui cherchait à faire surface : Qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné la classe d'arts plastiques donne son plein jeu alors qu'en d'autres circonstances, sa dynamique semble plutôt tiède ? Qu'est-ce qui se passe quand, en classe d'art, tout fonctionne de façon optimale, quand élèves et enseignant éprouvent une saine satisfaction de dépassement et de réalisation personnelle ?

Au fil des séances d'observation, des rencontres de supervision et des consultations, ces questions ont en quelque sorte orienté notre regard et notre écoute et, petit à petit, certains aspects nous ont paru graviter autour d'une dimension qui nous a

alors semblé capitale : la dynamique de la mise en situation. Dans un premier temps nous avons cherché à définir cet objet qui retenait notre attention pour arriver à poser la question qui traduirait explicitement ce que nous cherchions à connaître.

À prime abord, il était difficile de donner de la mise en situation une définition unique et pleinement satisfaisante. En articulant une double définition de la mise en situation, nous en sommes venu à désigner par le même nom deux objets passablement différents.

Tout d'abord, nous avons posé la "mise en situation" comme une activité de mise en marche permettant à l'élève d'établir un contact avec son intériorité, premier pas vers son implication dans la création d'images. Ce sens d'activité incitatrice émergeait d'autant plus facilement que c'est celui qu'on donne habituellement au terme "mise en situation". Dans le guide pédagogique rattaché au programme québécois d'arts plastiques au niveau secondaire, la mise en situation est définie comme une activité ayant pour but de "*capter l'attention, de susciter la curiosité, d'éveiller les sens, d'encourager la pensée divergente, voire de stimuler et d'alimenter l'imagination créatrice*" (Gouvernement du Québec, 1984, p. 25). Au début, nous avons été attiré par cet aspect de la mise en situation parce que nous y avons vu une clé de la dynamique qui nous intéresse. Il semble que sans ce type d'approche, peu d'élèves se réfèrent spontanément à leur monde intérieur pour trouver ce que Luquet (1927 : voir Luquet, 1977) appelle "*l'intention*" qui incite à se projeter dans l'élaboration d'une image; sans mise en situation, la plupart des élèves du secondaire élaborent à froid des images qui n'ont que peu de rapport avec eux-mêmes.

Mais cette première définition de la mise en situation ne pouvait nous satisfaire parce que de par notre pénétration dans le champ de la création et de l'éducation plastique, nous sommes convaincu que le dépassement et la réalisation personnelle en classe d'art ne procèdent pas que de simples mouvements de mise en marche, mais qu'ils trouvent leurs pleines dimensions dans un système plus complexe tirant parti de ce que sont les individus et de ce qu'ils vivent en atelier. Ce qui s'est défini d'abord comme une technique liée au mouvement d'incitation s'est reconnu davantage par la suite comme une démarche en accord avec la dynamique profonde qui habite la situation pédagogique tout entière. La mise en situation prenait alors pour nous le sens d'une dimension qui inspire l'activité créatrice en classe d'art non seulement au début du processus mais pendant toutes les phases qui en marquent le déroulement.

Deux différents objets se dessinaient petit à petit au fil de nos investigations et de nos réflexions; deux objets distincts qui tous deux nous intéressaient. D'une part, il ne pouvait être question de continuer de désigner par le même nom deux choses aussi différentes et, d'autre part, il fallait déterminer laquelle des deux serait au centre de notre recherche.

Cette équivoque s'est résolue par la prise de conscience de nos intentions primaires : comprendre la démarche sous-jacente à la dynamique du cours optimal d'arts plastiques. Nous avons réalisé que le mouvement de mise en marche ne représente qu'une facette de ce qui nous préoccupe. Nous avons réalisé aussi que les deux définitions de la mise en situation pouvaient se compléter en ce sens que l'une sert de "tout englobant" à l'autre. C'est ainsi que notre conception de la mise en situation au sens élargi s'est reconnue progressivement comme une démarche particulière liée à la dynamique profonde de la classe d'art et tirant parti de mouvements de mise en marche.

À partir de ce moment, notre but a été de chercher à saisir ou à comprendre cette démarche du cours optimal d'arts plastiques. Avant d'énoncer plus explicitement l'objectif de cette recherche, explorons quelques aspects qui gravitent autour de la question et qui en définissent en quelque sorte le contexte.

2 - Contexte disciplinaire

La discipline dont il est plus exactement question ici s'établit à la frontière des champs de l'art et de la pédagogie. Prenant racine dans ces deux domaines à la fois, l'enseignement des arts plastiques en tire ses caractères principaux qu'il conjugue pour prendre une couleur particulière. Pour poser quelques éléments de contexte disciplinaire, nous parlerons en premier lieu du domaine de l'art en tentant de dégager des éléments de définition à portée pédagogique. Nous proposerons quelques repères historiques sur l'enseignement des arts plastiques au Québec et nous mettrons en lumière quelques tendances contemporaines en enseignement des arts plastiques. Nous discuterons brièvement de l'organisation scolaire québécoise actuelle au niveau secondaire pour donner enfin un aperçu des programmes québécois d'arts plastiques en vigueur actuellement.

2.1 La nature de l'art

Avant d'aborder des aspects de nature pédagogique ou didactique, posons d'abord quelques repères qui définissent le domaine de l'art pour dégager ensuite la spécificité de l'art plastique.

Nous ne cherchons pas ici à disserter longuement sur la nature de l'art, chose qui, à elle seule, demanderait un discours élaboré. Nous en référons plutôt à la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec[1] qui tire d'historiens et d'anthropologues certains paramètres qui délimitent le champ de l'art.

> *"Dès le commencement, « l'art » est indissociable du langage et de la technique. Il est une fonction double dont les aspects langage et technique semblent neurologiquement liés. De plus, il apparaît immédiatement comme une transposition symbolique du verbe et de la main en état de recherche.. Une relation symbolique surgit qui s'enracine dans la matière et dans la parole"* (Gouvernement du Québec, 1968, p. 73).

Cette citation inspirée par Leroi-Gourhan (1964) met en évidence la double nature de l'art; il semble qu'elle s'évoque déjà dans les traces laissées par l'homme primitif qui, transformant la matière à la mesure de ses capacités, se manifestait et exprimait sa vision du monde. Dans l'histoire de l'homme, l'image semble avoir précédé l'écrit; cela permet de comprendre comment, au départ, le rôle de l'art était beaucoup plus près du rôle actuel de l'écriture. Il appert néanmoins qu'au delà des modes et des fonctions que les époques lui ont reconnues, l'art a toujours laissé transparaître cette double nature : langage et technique.

Laissant transparaître ces deux dimensions depuis ses premières manifestations, l'art peut encore se définir comme une entreprise de symbolisation ou comme un lieu d'émergence de symboles; il permet aux symboles de se constituer et de vivre.

> *"(L)'homme du commencement possède, d'une certaine façon, la pensée ouverte par excellence, pensée qui se rétrécira graduellement par la mort des symboles, pour aboutir à l'esprit expérimental de la science d'aujourd'hui. On pourrait presque parler d'un trajet qui commence avec le symbole, passe par le signe, pour mourir dans le signal"* (Gouvernement du Québec, 1968, p. 74).

---

1 - Il est question ici du Rapport Rioux; voir Gouvernement du Québec (1968).

Pour les historiens qui s'intéressent aux fonctions de l'art, la question n'est pas tant de nier ou de dénigrer l'importance et la raison d'être des signes et des signaux, mais bien plus de reconnaître l'importance de l'art en tant que lieu d'émergence et d'élaboration de symboles et de maintien des fonctions symboliques.

En tant que lieu de symbolisation, l'art apparaît aussi, et ce dès ses débuts, comme un mode d'appropriation du monde, comme un mode de connaissance permettant l'évocation matérielle d'une expérience, d'une émotion, d'une idée et permettant aussi la distanciation.

Liée à la connaissance innée, à la connaissance intuitive, l'image qui naît de l'activité créatrice révèle des aspects du monde intérieur de la personne qui crée et, en ce sens, permet la prise de conscience de soi. Mais elle permet aussi la prise de conscience du monde, étant imbue de l'environnement intériorisé, ressenti et interprété.

> *"L'image est la réalité première à l'intérieur du processus de création artistique. Elle se développe et évolue pour atteindre une autonomie d'existence ayant pour effet de se détacher complètement de celui qui l'a créée et d'acquérir, par le fait même, une signification inépuisable et une portée universelle"* (Gouvernement du Québec, 1984, p. 3).

L'image fait observer un circuit qui va de l'extériorité du monde vers l'intériorité de la personne pour revenir au monde sous une forme nouvelle, recréée. Nous évoquons déjà ici un processus qui traduit en quelque sorte le cheminement créateur. Peu importe le mode de création par lequel il se manifeste, l'art conduit inévitablement à l'image; il peut être question d'image plastique, d'image littéraire, d'image dramatique ou gestuelle, d'image sonore, d'image multimédiatique, etc.

L'art plastique, comme les autres arts, épouse les caractéristiques générales de l'art pour trouver sa spécificité dans la plasticité de ses images ou figures. Concrètement, les images plastiques prennent la forme de dessins, de peintures, de sculptures, de gravures, de photographies, d'installations ou de performances[1], etc. L'art plastique se définit non seulement par ses produits, mais aussi par les techniques et les procédés qui permettent la transformation de la matière plastique.

---

1 - L'installation et la performance sont deux modes de production plastique relativement récents; tous deux font généralement appel à plusieurs médiums et conjuguent le langage spécifique des arts plastiques avec d'autres langages artistiques.

La nature de l'image plastique ajoute à la spécificité de ce langage; les produits qui naissent de la création plastique diffèrent à plusieurs points de vue des produits des autres formes d'art. Une de ses propriétés particulières tient à ceci, que l'image plastique permet une saisie et une distanciation plus marquée que ne le permettent l'image dramatique, l'image de la danse et l'image musicale. Nous voulons dire par là que l'image plastique est une image arrêtée dans le temps et une image dont l'auteur peut se distancier plus objectivement. À titre d'exemple, pour arriver à voir l'image qu'ils créent et à s'en distancier véritablement, le comédien et le danseur doivent recourir à des procédés médiatiques tels que la photographie, le film ou la vidéographie ou encore ils doivent discuter avec une personne extérieure, pouvant témoigner de leurs images. Il n'est pas question ici de dévaloriser certaines formes d'art ou de suggérer une quelconque hiérarchie; nous voulons seulement mettre en lumière un des aspects qui donne à l'art plastique une spécificité particulière : ses produits sont arrêtés dans le temps, offrant une certaine stabilité et permettant une distanciation plus effective.

2.2 Repères historiques sur l'enseignement des arts plastiques au Québec

L'histoire de l'enseignement des arts plastiques au Québec peut se partager en deux grandes périodes qui vont du début de la colonie à la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle à nos jours. Le changement qui marque plus particulièrement le passage d'une période à l'autre est que jusqu'à la fin du XIXe siècle, les arts se sont transmis et perpétués à l'extérieur des structures et des cadres scolaires officiels. À partir de la fin du XIXe siècle, l'histoire de l'intégration des enseignements artistiques aux structures scolaires devient la trame de fond de l'évolution de l'enseignement des arts chez nous.

Les formations qui tenaient lieu d'école d'art au début de la colonie ont favorisé des relations de type maître-apprenti et visaient principalement à répondre aux grands besoins de l'époque. C'est ainsi qu'on a vu se former des équipes d'apprentis autour de maîtres d'oeuvre qui ont engagé talents et labeurs dans de grandes réalisations. À cette époque, on ne semble pas s'être particulièrement acharné à la formation systématique de l'apprenti privilégiant le développement de sa dextérité et de son efficacité dans quelques domaines selon les besoins liés aux oeuvres en chantier.

C'est pour répondre à des besoins de formation systématique et pour rejoindre un plus grand nombre d'individus que le gouvernement a instauré au cours de la première moitié du siècle des écoles d'art et métiers, des écoles techniques, l'École du

meuble, l'Institut des arts appliqués et l'Institut des arts graphiques. Vers la fin du XIXe siècle, soit en 1860, l'École du Musée des beaux-arts de Montréal avait vu le jour et treize ans plus tard, l'École des arts et métiers était fondée pour devenir en 1921 l'École des beaux-arts de Québec. En septembre 1923, Montréal ouvrait elle aussi les portes de son École des beaux-arts qui prenait alors pour modèle l'École des beaux-arts de Paris.

Vers la fin du XIXe siècle, le mouvement d'industrialisation au nord des États-Unis avait introduit l'enseignement du dessin au primaire et au secondaire. Il s'agissait alors de dessin utilitaire, de dessin lié à des habiletés réclamées par l'industrie. Selon Lemerise (1980), aux alentours de l'année 1870, sous l'influence américaine, l'enseignement du dessin s'infiltre au Québec à l'élémentaire et au secondaire; il semble que cet enseignement se donnait alors de façon aléatoire. Ce serait aussi en grande partie pour former des personnes capables de tels enseignements que les Écoles des beaux-arts auraient vu le jour.

On peut voir que la fondation des premières écoles d'art québécoises ne remonte pas très loin. De plus, on sait que ces écoles se sont épanouies à l'écart du système scolaire régulier, et ce, jusqu'en 1964, alors que la Direction des beaux-arts fut rattachée à la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation.

Selon Lemerise (1980), de ses débuts jusqu'en 1950, l'enseignement du dessin dans le système scolaire régulier (à l'élémentaire et au secondaire) oscille entre l'influence américaine et l'influence française selon les options politiques. Alors qu'on semble privilégier un dessin plus technique aux États-Unis, l'enseignement français semble davantage centré sur les métiers d'art et teinte ses cours de dessin de dimensions artistiques.

La lutte pour une intégration plus effective des enseignements artistiques aux programmes de formation générale trouve son élan au cours des années cinquante dans les revendications soutenues de quelques militants mus par le désir de voir les arts s'inscrire dans le système scolaire au même titre que les autres matières. Au même moment, en Europe et aux États-Unis, l'éducation artistique connaît un essor considérable. Lors d'un congrès de l'Unesco, à Bristol en 1951, se formait "The International Society of Education Through Art", l'INSEA, sous l'initiative de Sir Herbert Read. Au Québec, c'est au cours de ces mêmes années, de façon plus ponctuée dans la région métropolitaine, que l'écho des revendications pour l'éducation artistique s'est fait le plus sonore; le nom d'Irène Sénécal semble particulièrement associé à ces revendications.

Au début des années soixante, le mouvement de démocratisation de l'enseignement qui a suscité le Rapport Parent a permis à l'enseignement des arts de s'installer davantage au primaire et au secondaire. Il faut toutefois attendre la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec présidée par le sociologue Marcel Rioux (Gouvernement du Québec, 1968) pour voir une véritable prise de position officielle en faveur de l'enseignement des arts à tous les niveaux d'études, de l'élémentaire à l'université. Cette Commission avait pour mandat d'enquêter et de faire des recommandations pour que s'intègre de façon officielle et effective l'enseignement artistique dans les écoles de formation générale. Il semble que jusqu'à ce jour, en dépit de leur inscription aux programmes réguliers, les arts ne se soient enseignés que de façon aléatoire.

Considérant que la société québécoise devenait de plus en plus une société de communication, cette Commission d'enquête a mis un fort accent sur l'importance de l'étude des arts pour le développement d'une telle société. Croyant que l'intégration des arts à l'école demandait un profond changement de l'école toute entière, la Commission Rioux a élargi son mandat et s'est montrée audacieuse dans ses recommandations.

Le Rapport Rioux (Gouvernement du Québec, 1968) s'est vu reprocher sa trop grande hardiesse, son idéalisme et son manque de réalisme. Néanmoins, tenant compte de sa grande qualité, le Conseil supérieur de l'éducation a reconnu que

> *"ce rapport n'en demeure pas moins un document d'une grande valeur dont il faudra s'inspirer pour plusieurs années à venir afin d'améliorer l'enseignement des arts dans notre milieu. Il constitue en même temps une grande source d'inspiration pour la rénovation en profondeur de notre enseignement au plan de la pédagogie et de la sociologie de l'éducation"* (Gouvernement du Québec, 1971, p. 83).

Alors que la commission Rioux terminait son mandat, de nouveaux programmes qu'on a appelé les *"programmes-cadres"* étaient approuvés et appliqués. En publiant son rapport, la Commision Rioux ne pouvait donc pas vraiment s'attendre à changer radicalement la situation, du moins pas de façon immédiate.

Suite au livre orange, *"L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action"* (Gouvernement du Québec, 1979), les programmes qui sont actuellement en vigueur ont vu le jour en 1981 et 1982 et ont remplacé les programmes-cadres. Deux disciplines artistiques, la danse et l'expression dramatique, font plus officiellement leur

apparition et viennent s'annexer à la musique et aux arts plastiques. Les nouveaux programmes sont plus systématiquement élaborés sous forme d'objectifs et semblent principalement vouloir assurer aux élèves une formation minimale uniforme d'une école à l'autre. Ces programmes laissent transparaître l'influence d'auteurs qui ont fortement marqué le domaine de l'éducation plastique contemporaine; il s'agit entre autres de Dewey (1934), d'Eisner et Ecker (1966), de Kellogg (1969), de Lowenfeld et Brittain (1947, 1970), de Read (1958), et de Stern (1970).

On peut dire que les courants qui marquent l'enseignement des arts en Amérique du nord et en Europe exercent une certaine influence sur l'éducation plastique au Québec. En fait, les programmes actuels résultent d'une synthèse de plusieurs tendances. Soucieux de rejoindre le québécois actuel dans ses besoins et dans ce qu'il est, les programmes cherchent à répondre à ses attentes d'ordre rationnel, d'ordre technologique et d'ordre humaniste; ils proposent la transmission de règles et de notions, la transmission et le développement de gestes et de techniques, le développement de potentialités créatrices et expressives et le développement d'attitudes favorisant la croissance personnelle. L'objectif global du programme d'art est de "*rendre l'élève capable de vivre des expériences esthétiques par le faire et le voir*[1] *l'image*" (Gouvernement du Québec, 1984).

Il semble que l'histoire de l'éducation artistique au Québec soit fortement caractérisée par cette préoccupation majeure : l'intégration des disciplines artistiques au programme de formation générale des élèves. Bien que l'éducation plastique ait connu un certain essor du milieu des années soixante aux années soixante-quinze, on ne peut pas dire que sa situation est devenue confortable car depuis une quinzaine d'années, elle connaît une certaine régression. Bien qu'en partie inscrite au programme de formation générale des élèves du secondaire, l'éducation artistique demeure optionnelle à partir du secondaire III. Comme le choix des options possibles s'est élargi et comme la part des cours à option n'a pas vraiment augmenté, de moins en moins d'élèves prennent une option artistique au second cycle du secondaire; ceux et celles qui le font n'arrivent que rarement à maintenir leur option pendant les trois dernières années du cours secondaire.

Au niveau primaire, bien qu'obligatoire, l'éducation artistique se donne encore de façon inégale d'un milieu à l'autre. Il semble que les programmes actuels

---

1 - Dans l'esprit du programme, le terme "voir" prend le sens de réagir ou de rétroagir.

soient davantage conçus pour des spécialistes, mais dans les faits, ce n'est que dans certaines régions que les arts sont enseignés par des spécialistes et seulement au premier cycle du primaire; au deuxième cycle, les spécialistes en arts sont à toute fin pratique inexistants d'un bout à l'autre du territoire québécois. Dans la majorité des cas, les généralistes du deuxième cycle du primaire doivent assurer une éducation artistique pour laquelle ils manquent de préparation. De plus, rares sont les programmes de perfectionnement qui permettent à ces généralistes d'aller chercher le complément de formation qui leur permettrait d'intervenir adéquatement en éducation artistique; sur une grande partie du territoire québécois, de tels programmes de perfectionnement des maîtres demeurent tout à fait inexistants.

Si l'histoire de l'intégration des études artistiques au curriculum scolaire sert de trame de fond à l'histoire de l'enseignement des arts chez nous, force est de constater que cette histoire est loin d'être achevée. En dépit d'avis qui émanent de toutes parts quant à l'importance des disciplines artistiques pour le développement de la sensibilité de même que pour le développement de certaines formes d'intelligence (Gardner, 1983), la présence officielle et effective de l'éducation artistique rencontre encore plusieurs résistances. Certains groupes de même que plusieurs associations disciplinaires continuent encore aujourd'hui de revendiquer une véritable intégration de l'éducation artistique au curriculum scolaire de base.

2.3 Quelques tendances en enseignement des arts plastiques

L'examen de la littérature a amené Théberge (1982) à mettre en évidence certaines grandes tendances en enseignement des arts depuis le début du vingtième siècle. À prime abord, deux pôles semblent définir les extrémités d'un continuum sur lequel plusieurs tendances trouvent place.

Un des pôles est marqué par son orientation vers la transmission et la reproduction. Ce pôle s'associe à ce que dans le monde de l'éducation on appelle l'enseignement traditionnel. Dans le domaine des arts plastiques, les modèles qui tendent vers ce pôle se centrent sur l'imitation et sur l'application de règles, cherchant avant tout à développer une fidélité aux formes de la nature et de la culture. Ils font place à un certain académisme axé principalement sur le développement du sens de l'observation, sur le développement d'habiletés techniques et sur l'acquisition de connaissances d'ordre esthétique.

Le pôle opposé est marqué par l'orientation vers la libre expression. Ce pôle s'associerait davantage à ce que dans le monde de l'éducation on appelle la pédagogie ouverte et la pédagogie libre. En arts plastiques, les modèles qui tendent vers ce pôle se centrent sur l'expression personnelle cherchant principalement à développer une capacité d'élaboration d'images authentiques. Plutôt que de mettre l'accent principal sur la transmission d'éléments de contenu disciplinaire, ces modèles cherchent davantage à favoriser l'extériorisation de l'élève. Le nom d'Arno Stern (1970) est associé à cette tendance dont il a été l'un des principaux promoteurs.

Selon leur orientation plus ou moins marquée vers le pôle transmission-reproduction ou encore vers le pôle de la libre expression, d'autres courants trouvent place sur ce continuum et se caractérisent par l'accent plus spécifique qu'ils mettent soit sur le développement du sens esthétique, sur le développement de la créativité ou sur le développement du sens social.

Les modèles qui privilégient l'éducation esthétique visent d'abord le développement d'une sensibilité aux formes visuelles, une sensibilité permettant de reconnaître et d'apprécier les formes, les couleurs et l'organisation de l'environnement au sens large, et plus particulièrement des objets d'art qui l'habitent. L'éducation esthétique vise aussi le développement d'une capacité d'organisation plastique et l'expérimentation de différentes formes de traitement des médiums et des matériaux. Ce type d'approche peut sembler tendre davantage vers le pôle de la transmission de par son acquiescement à un certain formalisme esthétique; néanmoins, toutes proportions gardées, il peut s'en distancier; selon Théberge (1982), dans la mesure où elle "évite l'écueil du dogmatisme académique, cette orientation peut ouvrir l'élève à toute une dimension de sa personne en même temps qu'il s'apprivoise au monde de l'art" (p. 26).

Selon le point de vue qu'elle adopte, l'éducation à la créativité peut tendre vers l'un ou l'autre des pôles dont nous avons déjà parlé. D'une part, l'orientation peut prendre les couleurs d'une pédagogie centrée plus systématiquement sur la résolution de problème. Elle incite alors l'élève à la recherche de solutions et de nouvelles façons de réagir face aux problèmes que propose l'enseignant. Elle fait souvent appel à toute une panoplie de techniques dites "de créativité" (brainstorming, association d'idées, etc.) et met l'accent sur la résolution originale de problèmes plastiques. D'un autre point de vue, l'éducation créatrice peut aussi tendre vers le pôle de la libre expression selon la définition de la créativité qu'elle adopte; ici, l'activité créatrice se définirait davantage comme un mode de réalisation personnelle. Dans cette optique, la recherche d'images

originales signifie davantage "recherche d'images authentiques", c'est-à-dire recherche d'images qui originent vraiment de l'élève et qui délaissent les stéréotypes et les clichés.

Enfin, une tendance orientée vers le développement du sens social cherche à amener les élèves à comprendre le rôle et la dynamique de l'art dans la société. L'art s'y définit d'une part comme un canal relationnel entre un producteur-émetteur et le monde-récepteur. D'autre part, l'art peut s'y définir aussi comme un mode d'intégration sociale (Fontanel-Brassart, 1975) et comme un mode d'intervention sociale. Cette tendance met également une certaine emphase sur le développement du sens critique.

Il est bien évident que nous parlons de ces tendances ou de ces courants en cherchant à les caractériser et à les démarquer le plus possible les uns par rapport aux autres. Mais l'examen de la littérature amène à constater que les différents auteurs en matière de didactique des arts plastiques ne sont pas nécessairement étiquetables de façon exclusive par rapport à ces courants ou à ces tendances. Plusieurs d'entre eux peuvent s'associer à deux et même à plusieurs courants. À titre d'exemple, plus exclusivement perçu comme du courant d'expression libre, Arno Stern (1970) est amené à reconnaître tout de même l'importance de la transmission de gestes et de techniques; toutefois, la transmission de ces contenus semble ne se justifier chez lui qu'en fonction du but premier : l'expression personnelle.

2.4 L'organisation scolaire québécoise actuelle au niveau secondaire

L'éducation artistique au secondaire s'adresse à des adolescents qui ont entre 12 et 17 ans. Au cours des deux premières années du cours secondaire, l'étude des arts est obligatoire pour tous les élèves du secteur régulier; elle devient optionnelle au cours des trois dernières années. Les élèves des niveaux secondaire I et II de même que ceux et celles qui prennent l'option par la suite consacrent chaque année en moyenne 100 périodes aux études artistiques.

L'étude des arts comprend quatre volets : les arts plastiques, la musique, la danse et l'art dramatique. Jusqu'à maintenant, les politiques éducationnelles ont astreint les élèves des niveaux secondaire I et II à l'exploration de deux disciplines artistiques. Il semble que les politiques qui s'annoncent pour les années 90 aboliraient cette obligation. Cela voudrait dire que les élèves des niveaux secondaire I et II pourraient dorénavant profiter encore annuellement de 100 heures d'éducation artistique, et ce, dans une seule et même discipline. Ceux qui préféreraient explorer deux disciplines artistiques

auraient vraisemblablement encore la possibilité de le faire en choisissant une nouvelle option en secondaire II.

À partir du secondaire III, l'élève a la possibilité de choisir un volet qu'il affectionne pour s'y adonner de façon particulière. Il est aussi possible de changer de volet d'une année à l'autre; ainsi l'élève qui opte pour la musique en secondaire III pourrait opter pour les arts plastiques en secondaire IV bien qu'il n'ait pas choisi cette option l'année précédente. Pour l'élève du deuxième cycle du secondaire, il demeure parfois difficile de prendre des cours optionnels en art en raison des conditions d'admission à certains programmes du collégial; ainsi l'étudiant qui souhaite poursuivre des études postsecondaires en sciences pures ou en sciences de la santé doit bien souvent sacrifier les cours optionnels en art pour prendre des cours optionnels en sciences.

De façon générale, on peut observer que les écoles québécoises n'offrent pas toutes les quatre options. L'enseignement de la musique et des arts plastiques est plus répandu que celui de la danse et de l'expression dramatique; cela peut s'expliquer par l'intégration plus récente de ces deux dernières disciplines dans le curriculum scolaire. Néanmoins, certaines écoles, en conformité avec le plan du MEQ, offrent trois et même parfois quatre options artistiques.

En général, les cours d'arts plastiques au secondaire sont sous la responsabilité de spécialistes qui détiennent un baccalauréat d'enseignement spécialisé en arts plastiques. Les groupes comptent environ 30 élèves et les cours se donnent dans des locaux spécialement aménagés en fonction de la discipline. On y retrouve des éviers, des armoires de rangement pour les travaux et pour le matériel et les tables sont généralement plus grandes que des tables de classes ordinaires pour permettre plus de mobilité et d'aisance aux élèves. Dans bien des cas, on retrouve dans le local d'art une dizaine de grandes tables que partagent les élèves en se regroupant par petites unités de trois ou quatre élèves. L'aménagement des ateliers varie selon le style d'animation des enseignants.

2.5 Le programme québécois d'arts plastiques au secondaire

Le programme d'arts plastiques au secondaire fait suite logique à celui du primaire. Tous les deux s'inspirent des mêmes conceptions pour proposer une démarche d'apprentissage semblable. Au secondaire, la démarche proposée s'inspire pour une grande part elle aussi de la démarche disciplinaire, c'est-à-dire, de la démarche d'une

personne ou d'un artiste qui vit une dynamique de création plastique. Elle comporte quatre temps : un temps de préparation, de prise de conscience des aspects signifiants du monde sensible, le "*percevoir*"; un temps d'expérimentation du langage plastique, des gestes et des techniques, le "*savoir*"; un temps de réalisation plastique, le "*faire*"; enfin, un temps de rétroaction, le "*voir*" (Gouvernement du Québec, 1984).

Le programme s'inspire aussi de certaines conceptions ou théories de l'image (Bachelard, 1960, 1961, Langer, 1942, 1953, 1957, et Sartre, 1940). Il met en évidence trois niveaux de l'image impliqués par l'expérience esthétique. Il y a d'abord "*l'image intérieure*" considérée comme "*la source de l'expérience artistique*" et qui représente "*comme une motivation, un déclencheur qui pousse l'artiste ou l'élève à l'action*" (Gouvernement du Québec, 1984, p. 3). Il y a aussi "*l'image-matière*" qu'on associe au moment du "*faire*" et par laquelle l'artiste ou l'élève tente d'articuler ce que Jean-Paul Sartre appelle "*un analogon matériel*" de l'image intérieure. Enfin, il y a "*l'image-idée*" qu'on associe au moment du "*voir*" et qui se rapporte plus particulièrement à la signification de l'image et à l'élucidation de sa symbolique.

Le programme porte plus spécialement attention à quatre fonctions interactives de l'image, à savoir, les fonctions de représentation, d'expression, de symbolisation et de communication. On s'intéresse plus particulièrement au jeu de chacune de ces fonctions au moment du "faire" et au moment du "voir". Selon les auteurs de ce programme, "*les objectifs se rapportant plus directement à la démarche artistique, soit ceux du «faire» et du «voir», ont été structurés et développés en étroite relation avec ces fonctions*" (Gouvernement du Québec, 1984, p. 7).

L'objectif global du programme est de "*vivre des expériences esthétiques par le faire et le voir l'image*" (id. p.19). Cet objectif laisse entendre que le cours d'arts plastiques est avant tout compris comme un lieu de création d'images et de retour réflexif sur les réalisations.

Considérant que l'éducation esthétique ne saurait s'en remettre aux effets du hasard, du laisser-faire et de la non-intervention, le programme propose des objectifs généraux dont découlent des objectifs terminaux qui à leur tour se ramifient plus systématiquement encore en objectifs intermédiaires associés directement à des éléments de contenu.

Bien que se prêtant à une approche globale, les programmes actuels sont conçus dans l'esprit d'un enseignement systématique. Toutefois, l'accent qu'ils mettent

sur la circularité de la démarche disciplinaire permet d'atténuer la tendance à la systématisation linéaire suggérée par la hiérarchie des nombreux objectifs.

3 - Une question qui demande une approche particulière

Comme nous l'avons laissé voir dès les premières pages de ce chapitre, nous voulons comprendre la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Plus précisément, nous cherchons à comprendre ce qui se passe quand la classe d'art devient une occasion privilégiée de réalisation personnelle pour l'élève. C'est donc une dynamique d'ensemble, la dynamique d'une réalité complexe, que nous tentons de saisir.

La recherche de compréhension d'un phénomène complexe demande une approche épistémologique particulière, car l'approche cartésienne ne permettrait vraisemblablement pas d'étudier dans leur globalité des complexités organisées. Comme le laisse entendre Boucher (1990),

> *"(il) est devenu évident qu'une approche analytique, même lorsqu'elle se veut englobante, ne permet pas de parvenir à une connaissance intime et profonde des phénomènes sociaux et humains, Il nous faut, par conséquent, modifier substantiellement notre façon de concevoir et d'aborder ces réalités"* (p. 65).

Une approche relativement nouvelle permet d'étudier des phénomènes complexes tels que l'économie mondiale, l'industrie, la cellule familiale, bref, des phénomènes qui se définissent principalement à travers l'interaction de leurs multiples composantes. Cette approche permet aussi d'étudier des phénomènes auxquels la difficile saisie des composantes confère un caractère énigmatique. Permettant plus particulièrement l'étude de tels phénomènes, l'approche systémique nous a semblé tout indiquée pour l'étude d'un système complexe tel que la dynamique de la classe optimale d'arts plastiques au secondaire.

Sans prétendre pouvoir résoudre toutes les questions, l'approche systémique *"s'appuie sur une approche globale des problèmes ou des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu des interactions entre leurs éléments"* (De Rosnay, 1975, p. 11). L'approche systémique se propose d'abord comme une manière de comprendre la réalité mais aussi comme une méthode de résolution de problème ou d'énigmes permettant l'attention à une question dans sa totalité, sa complexité et sa dynamique.

Pour les tenants de l'approche systémique, la compréhension d'un phénomène passe par sa représentation ou par sa modélisation. Selon l'approche systémique, "*connaître*" c'est "*représenter*" ou "*modéliser*". Dans l'esprit systémique, un modèle n'est pas une reproduction ou une copie du réel. C'est plutôt une représentation qui, sans s'imposer comme une saisie exhaustive de l'objet dans toute sa réalité, rend compte de ce même objet en reflétant le point de vue particulier à partir duquel on l'aborde et en reflétant aussi les intentions et les limites du modélisateur.

4 - Objectifs de la recherche

L'objectif principal de notre recherche est donc d'articuler une représentation ou un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Plutôt que de disséquer cette dynamique pour en analyser les composantes de façon isolée, nous voulons élaborer un schéma permettant d'interpréter ce qui se passe en classe d'art quand tout fonctionne de façon optimale, c'est-à-dire, nous l'avons déjà dit, quand élèves et enseignant ont le sentiment de vivre une dynamique féconde au plan de l'actualisation par la création plastique.

Notre objectif n'est pas d'arriver à un modèle prescriptif mais plutôt à un modèle projectif, c'est-à-dire à un modèle qui jette un éclairage et qui aide à se situer sur le territoire étudié. On pourrait comparer le modèle projectif que nous visons au système de coordonnées (longitudes et latitudes) géographiques permettant de se situer sur le globe terrestre. Contrairement au modèle prescriptif qui propose une lecture linéaire du phénomène modélisé, le modèle projectif envisagé se définirait davantage comme une "carte particulière du territoire du cours optimal d'arts plastiques".

Nous utilisons le mot "carte" pour suggérer l'analogie entre le modèle visé et la carte géographique. Notre modèle pourrait se définir comme une carte transparente qui, se superposant au cours optimal d'arts plastiques, laisserait transparaître sa dynamique en la mettant en relief et permettrait non seulement de se situer à un moment particulier de son déroulement mais encore de s'orienter et de se mouvoir dans son champ. Disposant d'une telle carte, l'enseignant arriverait à reconnaître plus facilement certains zones ou certains indices de la complexe dynamique que nous voulons saisir. Il pourrait aussi se représenter toutes sortes de trajets possibles; advenant un obstacle, il pourrait

plus facilement modifier sa trajectoire pour emprunter d'autres avenues menant aux buts qu'il se fixe.

Mais en parlant de "carte particulière", nous poussons plus loin l'analogie en évoquant l'idée d'une carte spécialisée donnant une vision particulière du territoire. Un peu de la même manière qu'une carte topographique permet de considérer un territoire en tenant plus particulièrement compte de la modulation de son relief, la carte de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques que nous visons mettrait plus spécialement en lumière les indices de la dynamique d'actualisation par la création d'images en classe d'arts plastiques au secondaire.

Notre désir de saisir cette dynamique pour éclairer la pratique éducative nous porte à donner préséance à la dimension fonctionnelle dans cette étude. Pour élaborer ce modèle, nous commençons donc par étudier les rapports fonctionnels des principales composantes en jeu dans la démarche qui nous intéresse; c'est l'objet de notre troisième chapitre. Par la suite, au quatrième chapitre, nous scrutons ces composantes pour nous en donner une représentation structurelle. Enfin, au cinquième chapitre, nous dégageons la tendance évolutive des composantes ciblées pour donner une idée de l'évolution de la dynamique d'ensemble.

Eventuellement, notre modèle pourra servir de cadre de référence pour la formation et le perfectionnement d'enseignants en arts plastiques de même que pour la conduite éclairée de la classe d'art.

5 - Justification de la recherche

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs se sont investis dans l'étude des processus de pensée des enseignants. Bien qu'il s'agisse d'un domaine de recherche relativement nouveau, les études menées jusqu'à maintenant permettent de dégager les grandes artères de la dynamique cognitive de l'enseignant. La troisième édition du Handbook of Research on Teaching (Wittrock, 1985) consacre un important chapitre à ce sujet. Clark et Peterson y proposent (pp. 255-296) une synthèse des recherches qui, de 1975 à 1985, ont plus particulièrement porté sur les processus de pensée des enseignants. La littérature sur le sujet laisse entendre que, lorsqu'ils se retrouvent devant une situation d'un certain niveau de complexité, les enseignants auraient tendance à s'en donner un schème qui, tout en la simplifiant, leur servirait de

repère pour la prise de décision. Cette simplification permettrait à l'enseignant de garder à l'esprit les composantes qu'il estime significatives alors que sa tâche d'enseignement l'oblige à prendre continuellement et rapidement de nombreuses décisions.

Clark et Peterson proposent une figure permettant d'interpréter l'interaction des pensées et des actions des enseignants.

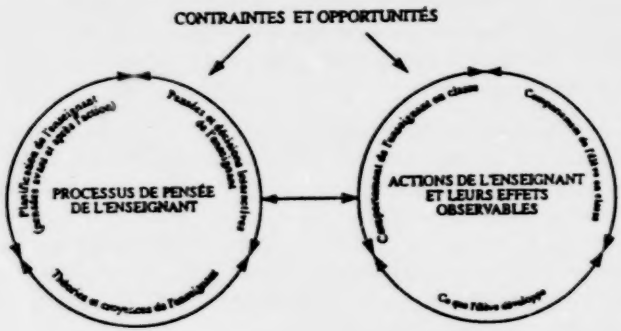


Figure 1 - Un modèle des pensées et actions de l'enseignant d'après Clark et Peterson (voir Wittrock, 1985, p. 257).

Cette figure laisse entendre que l'enseignant réfère en quelque sorte à trois types de pensées interactives : des pensées relatives à sa tâche de planification, des pensées relatives à ses interactions en classe et enfin des pensées relatives à ses théories et croyances. Ces trois grandes familles de pensées représentent en quelque sorte les trois principales catégories de schèmes mentaux qui forment ce qu'on pourrait appeler la carte du territoire éducationnel mental de l'enseignant. Clark et Peterson (voir Wittrock, 1985) se servent de ces trois catégories pour situer les différentes recherches sur les processus de pensée des enseignants.

Notre recherche trouve plus particulièrement justification dans l'interaction mise en évidence entre les théories et croyances de l'enseignant et ses schèmes mentaux plus spécifiquement reliés à la planification de son enseignement et à ses interactions en classe. Les enseignants sont du nombre des professionnels qui ont à prendre un très grand nombre de décisions; ils doivent le faire constamment et souvent sous

pression. Ils ont des théories et des systèmes de croyances qui influencent leurs perceptions, leurs plans, leurs décisions et leurs actions.

Alors qu'ils planifient leur enseignement, il semble que les enseignants réfèrent continuellement à des schèmes mentaux qu'ils se sont donnés et qu'ils continuent d'affiner soit par l'étude ou par la pratique réfléchie de l'enseignement. On peut déduire que lorsqu'ils planifient leur enseignement, les professeurs d'arts plastiques réfèrent constamment à leur conception de l'apprentissage en arts plastiques, à la conception qu'ils ont de leur rôle en tant que maître d'art, à leur conception de la démarche idéale de la classe d'art, etc.

Semblablement, lorsqu'ils interagissent en classe, les professeurs d'art réfèrent consciemment ou non à des schémas mentaux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage en arts plastiques.

Selon Clark et Peterson (voir Wittrock, 1985, p. 292), la personne de l'enseignant en tant que professionnel réfléchi commence à se développer au cours des études de formation des maîtres et souvent bien avant pour continuer de se perfectionner et de se transformer avec l'expérience professionnelle. Pour ces auteurs, l'enseignant mature est celui qui cherche entre autres choses à prendre conscience et à rendre explicites ses théories et croyances implicites sur les apprenants, sur le programme, sur la matière à l'étude et sur son rôle d'enseignant.

Le type de modèle que nous voulons articuler permettra aux enseignants en formation de se donner une représentation particulière de la démarche d'une classe d'art orientée principalement vers l'actualisation des élèves par la création plastique. Ce faisant, ils pourront prendre conscience des principales composantes de même que des principaux modes de fonctionnement en jeu dans une telle démarche tout en entrevoyant la tendance évolutive de ces mêmes composantes et de la dynamique d'ensemble. Ce modèle pourra servir aussi au perfectionnement de maîtres d'art en exercice; il devrait leur permettre de reconnaître et d'organiser en un schéma particulier les composantes et les dimensions éducatives de la dynamique d'actualisation en classe d'art, composantes et dimensions que la pratique les amène à côtoyer quotidiennement sans permettre toutefois le recul et la réflexion nécessaires à leur systématisation.

CHAPITRE II

LA SYSTÉMIQUE, VOIE RETENUE POUR NOTRE MODÉLISATION

Introduction

L'objectif de la présente recherche est intimement lié à l'approche méthodologique pour laquelle nous avons opté. On constate habituellement que l'objectif d'une recherche est déterminant quant au choix de l'approche méthodologique qui en permet l'atteinte. Dans le cas présent, nous pouvons dire que l'objectif et que le choix de l'approche méthodologique ont joué l'un sur l'autre de façon dynamique en ce sens que l'épistémologie a permis de clarifier l'objectif alors qu'en se précisant, l'objectif a conduit à l'identification d'une approche méthodologique particulière. Parce qu'elle mène plus particulièrement à la modélisation, l'approche systémique nous a semblé tout indiquée pour le but que nous poursuivons : la modélisation d'une démarche du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.

Comme l'approche systémique demeure relativement récente dans les recherches en sciences de l'éducation, il importe particulièrement de la distinguer des approches dites "systématiques" et de discuter de ses principaux paramètres. Dans un premier temps nous procéderons à la présentation générale de l'approche pour mettre en évidence par la suite certains repères fondamentaux; enfin, nous montrerons comment ces repères ont plus concrètement balisé la présente recherche.

1 - L'approche systémique

Pour introduire de façon plus générale la discussion sur la méthode, nous rassemblons d'abord quelques éléments de définition sur l'approche systémique; nous proposons ensuite quelques données sur l'histoire de cette approche relativement nouvelle pour enfin discuter de la pertinence d'une approche de ce type pour la recherche en sciences de l'éducation.

1.1 Quelques éléments de définition de l'approche systémique

L'approche systémique permet d'aborder les phénomènes dans leur complexité et leur globalité. Contrairement à l'approche cartésienne qui découpe la réalité pour en étudier les parties de façon isolée, l'approche systémique s'intéresse à l'inter-

action qui se joue entre les composantes des complexités organisées et à travers laquelle elles se définissent.

Utiliser l'approche systémique pour étudier un objet, c'est d'une part, considérer cet objet comme un système et d'autre part chercher à le représenter ou à en créer le modèle. De façon plus explicite, utiliser l'approche systémique pour aborder un objet, c'est modéliser cet objet, ou encore *"représenter par un système cet objet identifiable par un observateur"* (Le Moigne, 1977, p. 51)[1]. La démarche fondamentale de cette approche consiste à sélectionner les composantes du phénomène étudié pour en explorer les interrelations et la tendance évolutive.

L'approche systémique est articulée dans les récents ouvrages d'auteurs à la recherche d'une unité entre différentes disciplines et soucieux également de *"dégager des invariants, c'est à dire des principes généraux, structurels et fonctionnels, pouvant s'appliquer aussi bien à un système qu'à un autre"* (De Rosnay, 1975, p. 86). C'est dans cette optique que Jean-Louis Le Moigne (1977) tente une mise en forme de la Théorie du Système Général[2] et propose un modèle de représentation des systèmes qui est en correspondance isomorphique avec ce même Système Général. Ce faisant, il élabore une théorie de la modélisation des objets ou des phénomènes complexes, théorie pouvant servir de cadre méthodologique à d'éventuels modélisateurs. Nous avons pointé de façon particulière l'ouvrage de Le Moigne à cause de sa densité et de sa fécondité au plan méthodologique.

1.2 Quelques données historiques sur l'approche systémique

Bien que l'approche systémique telle que nous la connaissons se soit développée de façon plus intense au cours des quatre ou cinq dernières décennies, elle a connu des formes variées beaucoup plus loin dans l'histoire. En représentant les principaux parcours philosophiques qui ont conduit à la vision systémique contemporaine, M'Pherson (1974) dessine un courant central qui origine d'Aristote (384-322 av.J.-C.), qui gagne Spinoza (1632-1677) et Hegel (1770-1831) pour aboutir à Laszlo (1972). Un autre courant trouve son point de départ dans les conceptions biologiques d'Aristote (384-322 av.J.-C.), rencontre Darwin (1809-1882) et ensuite Bertalanffy (1901-1972) à

---

1 - Nous croyons qu'il est aussi possible de modéliser des objets soupçonnés ou confusément discernés.
2 - En utilisant la majuscule, nous nous conformons à l'usage de Le Moigne (1977).

travers le courant de la philosophie organique de Whitehead (1861-1947) pour aboutir encore une fois à Laszlo (1972).

On peut voir que de façon plus immédiate, le nom de Von Bertalanffy est associé aux débuts de l'approche systémique contemporaine. Selon Daniel Durand (1979), Bertalanffy parlait déjà de "théorie du système général" au cours des années 30; mais il aura fallu attendre quelques années avant que cette théorie prenne véritablement son essor.

L'idée de systématiser cette approche englobante des phénomènes apparaît d'abord dans la recherche opérationnelle qui voyait jour au cours de la Première Guerre mondiale dans les essais d'analyse mathématique d'opérations militaires. Au cours de la Deuxième Grande Guerre, des équipes de recherche opérationnelle furent systématiquement assignées à l'étude de situations militaires complexes. Ces équipes étaient composées de spécialistes en diverses disciplines qui conjuguaient savoirs et expériences pour résoudre des questions d'un haut niveau de complexité. Suite à la Deuxième Guerre, l'industrie et le commerce utilisèrent à leur tour la recherche opérationnelle pour tenter de mettre au point un comportement optimum à l'aide de simulations mathématiques. Ces essais montrent qu'en plus de tendre à la systématisation de l'approche holistique des phénomènes, la recherche opérationnelle incitait déjà ses utilisateurs à l'exercice de la modélisation des systèmes.

Aux États-Unis, plus particulièrement au Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), on assiste entre 1940 et 1960 à l'éclosion de nombreux concepts : cybernétique[1], mathématique de la communication, informatique, etc. De l'avis de Joël de Rosnay (1975), trois hommes peuvent être considérés comme les artisants des grandes percées qui ont contribué au développement de la systémique : le mathématicien Norbert Wiener, professeur au M.I.T. et dont le nom est intimement lié à la naissance de la cybernétique, le neurophysiologiste Warren McCulloch, dont l'apport à la cybernétique naissante fut considérable, et enfin, Jay Forrester, lui aussi professeur au M.I.T. et lié au développement de l'informatique et de la mise au point d'ordinateurs. Selon Daniel Durand (1979),

> *"(ce) grand mouvement, survenu dans un pays particulièrement pragmatique, correspond à un besoin : celui de disposer d'un **outil conceptuel** nouveau, capable d'aider à résoudre*

---

1 - La cybernétique est la science qui s'intéresse aux mécanismes de communication et de contrôle dans les machines et chez les êtres vivants.

des problèmes complexes dans les domaines les plus divers" (pp. 6-7).

Cette éclosion de concepts méthodologiques et épistémologiques nouveaux a donné naissance à ce qu'on peut appeler une science de l'action ou "praxéologie". Selon Kaufmann (1968), la praxéologie englobe plusieurs éléments dont la recherche opérationnelle, l'économétrie, la cybernétique et l'informatique. Alors que cette science de l'action se développe, une théorie générale des systèmes s'articule et, en 1968, l'ouvrage de Bertalanffy, "General System Theory" vient ponctuer l'histoire de la systémique en proposant une représentation mathématique générale des systèmes rencontrés dans la nature.

En, 1977, en France, trois ouvrages d'importance paraissent à quelques mois d'intervalle. Alors qu'Edgar Morin livre le premier tome de "La méthode", Jean-Louis Le Moigne publie "La théorie du système général" tandis que Bernard Walliser fait paraître "Systèmes et modèles".

Offrant un cadre prometteur pour l'étude des phénomènes complexes, l'approche systémique s'est infiltrée peu à peu dans plusieurs champs disciplinaires, notamment dans ceux des sciences humaines et sociales et de la psychologie. Bien que jusqu'à maintenant certaines applications faisant appel à des simulations mathématiques aient été signalées, il ne faudrait pas croire que le recours à l'approche systémique passe inévitablement par la mathématisation. Certains chercheurs font appel à la systémique pour se représenter dans sa complexité le phénomène qu'ils veulent comprendre et pour étudier son fonctionnement en travaillant principalement à partir des principes et des préceptes de l'approche. À titre d'exemple, nous pouvons parler ici des recherches menées par un groupe de psychologues scolaires réunis à Milan autour d'une thérapeute de la famille, Mara Selvini Palazzoli. Dans *"Le magicien sans magie"*, l'auteure principale, Selvini Palazzoli (1980), conjugue son expérience personnelle avec celle de ses collaborateurs pour intervenir en système scolaire en appliquant des données systémiques résultant d'interventions et de recherches menées en milieux familiaux.

1.3 Pertinence de l'approche systémique pour la recherche en sciences de l'éducation

On ne saurait s'étonner aujourd'hui d'entendre dire que l'éducation est un domaine d'une grande complexité en raison des multiples facteurs qui l'influencent et des fins variées qu'elle poursuit. Il suffit de consulter les récentes revues de littérature sur les

recherches actuelles en éducation pour constater l'abondance et la diversité des problématiques éducationnelles traduites par les nombreuses recherches recensées. Cette diversité et ce foisonnement sont dûs en grande partie à la multiplicité des composantes qui définissent le champ de l'éducation et qui en complexifient l'organisation et le fonctionnement.

Potvin et Vendette (1984) proposent un système de classification de la recherche à partir de trois grandes motivations de recherche : le besoin de savoir, le besoin de faire et le besoin de se situer. Les démarches que ces motivations suscitent se traduisent respectivement en termes de recherche de savoir pur et simple, de recherche de savoir faire et de recherche de savoir être. Selon leur modèle, la recherche de savoir pur semble liée à des problèmes de perception, d'interprétation et de prévision; la recherche de savoir faire, à des problèmes d'intervention et la recherche de savoir être, à des problèmes d'appréciation. Ainsi, selon le type de problème envisagé, des pistes méthodologiques semblent s'évoquer d'elles-mêmes.

Mais qu'elles soient mues par des problèmes de compréhension, d'intervention ou d'appréciation, les différentes recherches peuvent encore se catégoriser selon deux principaux mouvements d'investigation. Voulant rendre compte d'un nombre limité d'éléments, le premier mouvement incite à contrôler la variation du contexte pour vérifier de façon plus poussée l'interaction d'un nombre limité de variables. D'un autre point de vue, le mouvement systémique incite plutôt à se donner la meilleure représentation possible du tout pour mieux se figurer la résultante d'ensemble de toute la dynamique d'interaction. On peut donc voir se dessiner deux mouvements de recherche selon que l'attention porte de façon privilégiée sur le particulier ou sur l'ensemble. Bien que différents, ces deux mouvements ne se tournent pas le dos ni ne se contredisent; au contraire ils se complètent.

Permettant l'attention aux problèmes dans leur totalité et leur complexité, l'approche systémique semble une source épistémologique féconde pour certaines recherches. Cela est notamment le cas pour les recherches qui doivent tenir compte de plusieurs variables pour fournir un éclairage permettant de dégager des orientations fondamentales. Selon De Rosnay (1975), l'approche systémique doit être comprise *"comme une nouvelle méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité dans l'action"* (p. 85).

Voulant étudier l'enseignement dans sa complexité et tentant de saisir la dynamique d'ensemble de ses nombreuses variables, certains chercheurs en éducation

(Amegan, Bonneau, Boucher, Morose et Ouellette,1986; Boucher, 1984, 1990; Fournier, 1981; Meftouh, 1984; etc.) voient dans l'approche systémique une source épistémologique des plus pertinentes. Pour notre part, notre objectif étant de comprendre une complexité, nous ne saurions nous résoudre à découper le problème qui nous intéresse pour n'en étudier qu'un aspect. D'ailleurs, nous ne disposons pas actuellement d'une représentation qui nous permettrait de sélectionner pertinemment un aspect de la complexité que nous voulons comprendre. Au point où nous en sommes, il nous apparaît capital d'arriver à articuler une représentation d'ensemble du phénomène qui nous préoccupe pour être éventuellement en mesure de nous intéresser à certaines particularités du tout en ayant cette fois une idée plus juste de leur place et de leur rôle au sein de l'ensemble.

2 - Exposé des repères qui balisent notre recherche

Trois repères proposés par Le Moigne (1977) ont plus particulièrement balisé cette recherche. Il y a d'abord les préceptes systémiques que l'auteur pose en quelque sorte comme des principes généraux qui inspirent les modalités d'étude des phénomènes envisagés; il y a ensuite la représentation que donne Le Moigne (1977) du paradigme systémique; enfin, il y a ce que Le Moigne (1977) appelle la "*triangulation*" systémique et qui opérationnalise en quelque sorte le paradigme. Dans cette section, nous présentons ces repères et nous expliquons comment chacun d'eux s'exprime concrètement dans la démarche générale de modélisation.

2.1 Les préceptes systémiques

Le Moigne (1977) caractérise l'approche systémique en mettant en lumière les quatre grands préceptes qui la distinguent des approches classiques. Tout comme les préceptes cartésiens balisent l'approche analytico-synthétique, les préceptes systémiques forment un cadre pour la modélisation. Nous présentons ici ces préceptes et nous les délimitons en les contrastant avec les préceptes de l'approche cartésienne.

2.1.1 Pertinence vs évidence

Au précepte d'évidence endossé par la méthode analytique, l'approche systémique oppose le précepte de pertinence. Ce précepte propose d'expliciter et retenir les articulations estimées significatives et importantes. Accepter ce précepte, c'est

convenir que lorsque nous abordons un objet pour le représenter, ce dernier prend forme par rapport aux intentions implicites de l'homme d'étude ou d'action qui le modélise.

La pertinence joue un rôle particulièrement important dans la démarche de modélisation et transparaît de façon marquée dans toutes les opérations auxquelles le modélisateur doit s'adonner; ce précepte lui demande de s'employer à traduire dans sa représentation les aspirations et les intentions qui l'habitent et qui résultent en quelque sorte de son implication dans le système. Le précepte de pertinence permet ainsi de dépasser l'évidence acquise lors de la sélection des composantes du modèle et de poser possiblement des composantes flairées, pressenties, hypothétiques.

En plus d'inviter le modélisateur à prendre conscience de ses intentions et à les préciser, la pertinence l'incite à prendre conscience du point de vue à partir duquel l'objet est dessiné, point de vue qui infléchit ses aspirations et qui parfois en résulte.

On peut établir une correspondance analogique entre le travail du modélisateur et celui du créateur d'oeuvres plastiques qui doit sentir la pertinence des unités et des articulations qu'il retient lorsqu'il fait oeuvre. D'une certaine manière, ce "senti" lui vient de sa pénétration en lui-même et dans l'univers où il crée.

2.1.2 Globalisme vs réductionnisme

Au réductionnisme classique on oppose le globalisme. Plutôt que de chercher à subdiviser l'objet d'étude en parties et de le considérer comme réductible à la somme de ses éléments, ce précepte incite à le considérer comme un système, c'est-à-dire comme un tout organisé dont les composantes se définissent à travers leurs relations avec les autres composantes et à travers leurs fonctions au sein de l'ensemble.

Plus encore, s'opposant au réductionnisme, le globalisme enjoint de considérer l'objet d'étude comme un tout dont la structure n'est qu'approchée par les articulations (composantes et interrelations) retenues dans le modèle qu'on en fait; c'est ainsi dire que l'objet n'est pas réductible au modèle qu'on en donne, tout comme ses parties ne sont pas réductibles aux parties du modèle donné.

Enfin, d'une façon plus générale, le globalisme invite à considérer l'objet comme faisant partie d'un "plus grand tout" au sein duquel il évolue et avec lequel il interagit.

Le précepte globaliste se manifeste plus explicitement dans le travail de modélisation en amenant le chercheur à l'étude des interactions qui se jouent entre les

composantes du modèle et de la relation fonctionnelle qui s'installe entre l'objet et son milieu.

2.1.3 Téléologie vs causalisme

Au précepte causaliste selon lequel le monde est doté d'une structure qui incorpore des lois cause-effet invariantes, l'approche systémique oppose le précepte téléologique selon lequel l'objet est présumé doté de projets. Plutôt que d'inciter à chercher une explication cause-effet, l'approche systémique incite à la recherche d'une *"interprétation comportement-finalité"* (Le Moigne, 1977, p. 19). La téléologie conduit à

> *"interpréter l'objet non pas en lui-même, mais par son comportement, sans chercher à expliquer* ***a priori*** *ce comportement par quelque loi impliquée dans une éventuelle structure"* (Le Moigne, 1977, p. 23).

Tout comme réductionnisme et causalisme classiques sont étroitement liés, globalisme et téléologie interagissent. À l'ouverture du système sur l'environnement, suggérée par le précepte globaliste, s'associe l'ouverture sur le *"champ des finalités"* impliquée par la téléologie.

De manière plus explicite, le précepte téléologique s'exerce dans l'approche systémique en conviant le modélisateur à chercher à l'objet des projets permettant d'en interpréter le comportement.

2.1.4 Agrégativité vs exhaustivité

À l'exhaustivité on oppose l'agrégativité. Accepter ce précepte, c'est *"convenir que toute représentation est simplificatrice, non par oubli du modélisateur, mais délibérément"* (Le Moigne, 1977, p. 23).

De manière concrète, ce précepte incite le modélisateur à sélectionner à travers un ensemble de possibles quelques agrégats pertinents qui lui permettront d'interpréter ce qui l'intéresse plus particulièrement dans l'objet étudié sans qu'il lui faille à tout prix recenser de façon exhaustive tous les éléments possibles et sans avoir le sentiment de devoir rendre compte par son modèle de toute la réalité de l'objet.

La théorie du Système Général (Le Moigne, 1977) propose de guider le modélisateur dans la conception d'une agrégation judicieuse permettant de rendre compte de l'objet et d'orienter l'action de façon substantielle.

2.1.5 Conclusion

Le recours à de tels préceptes semble de nature à assurer la fécondité des démarches de modélisation. Bien que le modélisateur refuse tout réductionnisme, l'opposition posée entre les balises de l'approche systémique et celles de l'approche analytico-synthétique n'implique pas pour autant que le modélisateur exclut tout recours à une forme quelconque d'évidence, de causalité mécanique ou d'exhaustivité; cette opposition signifie plutôt que le modélisateur ne s'y astreint pas ou encore qu'il ne s'y astreint que dans la mesure où la pertinence l'y convie.

> *"**La révolution systémique** (cf. R.L. Ackoff, 1974) est un dépassement et non un reniement. Le nouveau discours de la méthode hérite non seulement de l'ancien, mais de quelques autres que l'Occident semblait oublier"* (Le Moigne, 1977, p. 34).

2.2 Une représentation du paradigme systémique

Selon les tenants de la systémique, la connaissance de l'objet passe par sa modélisation; la question pratique est de savoir comment arriver à modéliser l'objet que l'approche systémique nous invite à percevoir comme un système. Le Moigne (1977) propose une représentation du paradigme systémique qui schématise en quelque sorte les axes généraux de tout système; ce faisant, il suggère des traits qui permettent de représenter ou de modéliser les différents systèmes.

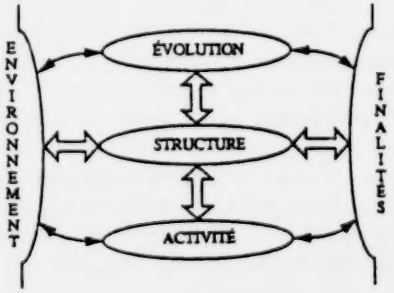


Figure 2 - Le paradigme systémique (Le Moigne, 1977, p. 34).

Ce schéma suggère que dans tout système, trois dimensions centrales sont en interaction : la structure, l'activité et l'évolution. Déjà là, une importante indication méthodologique s'énonce d'elle-même : incité par la systémique à considérer les objets comme des systèmes et à les représenter comme tels, le chercheur doit vraisemblablement tenir compte des dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive du phénomène qu'il veut connaître de même que de l'articulation de ces trois dimensions centrales.

Dans l'esprit systémique, les structures des systèmes ne fonctionnent pas et n'évoluent pas en vase clos, c'est-à-dire, sans subir l'influence de facteurs externes. Dans l'univers systémique, les objets sont perçus en interaction avec leur environnement; c'est donc à la modélisation de systèmes ouverts que convie l'approche systémique. Cette première ouverture est secondée par une autre qui fait voir l'objet en interaction avec son histoire et son devenir. Selon De Rosnay (1975), *"un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but"* (p. 93). Encore ici, des indications méthodologiques apparaissent : la structure active et évolutive étudiée devrait être représentée en interaction avec son milieu et tendant vers ses finalités. L'environnement et le champ des finalités représentent en quelque sorte les deux principales sources d'influence extérieure à l'ici-maintenant et englobent potentiellement une multitude de composantes et de facteurs.

À elle seule, la représentation du paradigme permet de déduire d'importantes indications méthodologiques. Mais comme l'approche systémique invite à modéliser le phénomène qui nous intéresse pour le connaître, il importe de bien saisir le sens du mot "modèle". Dans l'esprit systémique, un modèle n'est pas une reproduction ou une copie du réel. C'est une représentation qui rend compte de la dynamique d'ensemble d'un phénomène sans s'imposer toutefois comme saisie exhaustive de ce même phénomène dans toute sa réalité; étant donné qu'ils prennent forme en fonction des intentions de leur modélisateur, les modèles devraient être compris comme des articulations particulières parmi un ensemble d'articulations possibles. Alors que la recherche descriptive incite le chercheur à décrire les phénomènes tels qu'ils apparaissent, la recherche de systématisation l'incite à découvrir ou à faire apparaître le système sous-jacent au phénomène, c'est à dire le système permettant d'interpréter la relation entre ses structures, leur fonctionnement et leur évolution.

La démarcation qui s'installe entre le réel et son modèle introduit une autre indication méthodologique importante car c'est par un mouvement d'altemance du regard

entre la réalité observée et les représentations qu'il en donne que le modélisateur en arrive semble-t-il à la synthèse recherchée.

> "*C'est à travers un véritable va-et-vient d'un champ à l'autre que le modélisateur va faire son travail : il procède en effet par approches successives, alternant observations et formalisations en vue de forger peu à peu le meilleur modèle possible pour le but qu'il recherche* " (Durand, 1979, pp. 57-58).

Cette prescription méthodologique incite le modélisateur à ne pas s'enfermer de façon exclusive dans la formalisation théorique pour profiter des avantages du retour à l'observation du phénomène qu'il veut connaître.

2.3 La triangulation systémique

Le troisième repère, le concept de triangulation, découle de la représentation du paradigme systémique et l'opérationalise en quelque sorte. Si l'objet est doté d'une structure active et évolutive, sa représentation devrait pondérer sa définition structurelle, sa définition fonctionnelle et sa définition évolutive. Selon Le Moigne (1977), la triangulation est le sésame de la représentation.

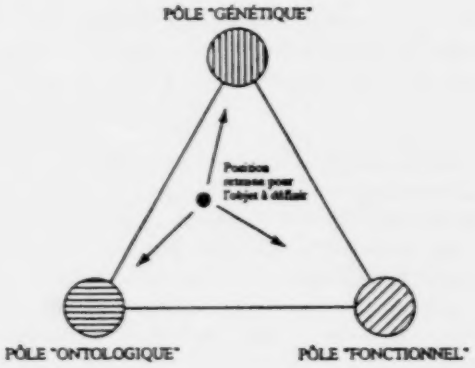


Figure 3 - Définition systémique par triangulation d'après Le Moigne, 1977, p. 39.

Cette figure donne à voir les trois pôles à partir desquels les objets peuvent se définir : le pôle ontologique, le pôle fonctionnel et le pôle génétique qui s'associent respectivement aux dimensions structurelles, actives et évolutives du paradigme systémique.

Chacun des trois pôles laisse entrevoir des opérations pratiques de modélisation. Alors que la définition structurelle convie à l'identification et à la délimitation des structures en jeu dans le système modélisé, la définition fonctionnelle invite à l'identification et à l'étude des interactions proprement dites. Pour ce qui est de la définition évolutive, les opérations qu'elle suscite peuvent varier en fonction du type de modèle qu'on vise. Sous un premier angle, le traitement de la dimension évolutive pourrait conduire à l'identification et à la simulation de toutes sortes de variations estimées pertinentes; c'est là un type d'opération que privilégieraient vraisemblablement les modèles mathématiques ou d'autres modèles axés sur la prédiction des comportements de l'objet. D'un autre point de vue, la définition évolutive du phénomène étudié pourrait amener à en faire l'historique pour en marquer les stades de développement. Enfin, le traitement de la dimension évolutive pourrait plutôt inciter à marquer la téléologie de l'objet, c'est-à-dire à dégager l'alignement ou le sens évolutif que semblent observer les structures en mutation.

Dans toute entreprise de modélisation, le modélisateur reconnaît ou assigne à l'objet une position particulière à l'intérieur du triangle systémique (cf. fig. 3, position retenue pour l'objet à définir). C'est dire qu'en fonction de sa situation personnelle et des intentions qui l'animent, le modélisateur explore une position particulière à l'intérieur du triangle. Le modélisateur motivé par la recherche d'un savoir pur tendrait plus vraisemblablement vers le pôle ontologique alors que le modélisateur motivé par la recherche d'un savoir-faire tendrait plus vraisemblablement vers le pôle fonctionnel. Pour sa part, le chercheur motivé par des problèmes d'évaluation et de prédiction tendrait vraisemblablement vers le pôle génétique. Mais en dépit des intentions qui le font tendre vers l'un ou l'autre des pôles, le modélisateur, bien que donnant préséance à une dimension principale, doit, systémiquement parlant, tenir compte des dimensions complémentaires et de leur interaction avec le pôle qui attire plus explicitement son attention.

3 - Démarche de notre recherche

L'approche systémique ne prescrit pas un itinéraire précis comme le font d'autres approches en suggérant les étapes successives qui marquent le déroulement des recherches qu'elles balisent. Imbue de son propre paradigme, la systémique invite à une approche plus circulaire que linéaire et c'est pourquoi il nous semble plus juste de parler de démarche de notre recherche plutôt que de méthode au sens systématique du terme. Cela ne nous empêche pas toutefois de percevoir et de traiter des cycles d'opérations qui ont caractérisé notre démarche modélisatrice et qui correspondent en quelque sorte aux étapes qui marquent le déroulement de recherches analytico-synthétiques.

3.1 Définition des étapes en termes de spires de recherche

Les auteurs qui traitent de l'approche systémique comme méthode de recherche ont tendance à parler d'opérations de recherche plutôt que d'étapes. Ils laissent entendre que les opérations modélisatrices qui conduisent au modèle visé reviennent de façon récurrente tout au long de la période d'élaboration pour former ce qu'on peut appeler des "spires de recherche" comparables à des étapes ou à des cycles à travers lesquels le modèle trouve sa forme.

Depuis le début de cette recherche, chacune de nos rencontres de travail avec notre directeur de recherche a fait l'objet d'un protocole écrit. Ces protocoles ont donné forme en quelque sorte à un journal de bord qui s'est avéré à la fois utile et sécurisant d'autant plus que nous nous engagions dans une approche méthodologique relativement nouvelle, une approche qui, comme nous l'avons déjà dit, ne prescrit pas d'itinéraire méthodologique précis. À travers plus de 150 protocoles, nous avons pu retracer notre démarche pour voir s'y dessiner de telles spires de recherche.

Ce retour sur la démarche a permis de constater que les spires en question se délimitent nettement et présentent des caractéristiques communes. À chaque fois qu'une spire de recherche tirait à sa fin, une articulation significative était posée et le besoin d'une nouvelle projection dans le temps, d'un nouveau départ vers une articulation plus conforme encore se faisait sentir. Au stade où nous en sommes, notre thèse représente l'articulation finale en ce qui a trait à notre candidature au doctorat en sciences de l'éducation; néanmoins dans une perspective élargie, elle représente un

tremplin à partir duquel nous pourrons nous projeter vers d'autres représentations qui apporteront encore des spécifications et qui favoriseront certains affinements quant à la compréhension de la dynamique profonde de la classe d'arts plastiques.

Quelques mois avant la fin de chacune des spires, nous avons connu une période trouble. On aurait dit que nous avions du mal à satisfaire un besoin qui se faisait particulièrement insistant. C'était un peu comme si quelque chose demandait à naître, quelque chose que nous n'arrivions pas à saisir et qu'il fallait rendre à tout prix. D'une spire de recherche à l'autre, ces périodes troubles se sont intensifiées et se sont faites de plus en plus douloureuses. L'articulation qui tombait en place à la fin de chacune des spires de notre recherche est comparable à un accouchement qui venait mettre un terme à la douleur et nous réjouir du dépassement ainsi atteint. En cela, le travail de modélisation ressemble particulièrement au travail de création. Nos articulations ponctuelles peuvent se comparer aux esquisses de l'artiste qui, sans mettre un point final à l'oeuvre d'envergure, marquent un pas vers l'objectif poursuivi. Une fois arrêtées dans le temps, ces agrégations apaisent et rassurent le chercheur, ou l'artiste, en lui donnant conscience de la maturation de son oeuvre, et donc d'une progression difficile à voir dans ce type de démarche.

3.2 Les opérations spirales

Nous avons vu plus haut que de manière pratique, trois grands types d'opérations découlent du paradigme systémique et définissent en quelque sorte ce que Le Moigne (1977) appelle la triangulation. Ces opérations caractérisent les spires à travers lesquelles notre modèle a pris progressivement sa forme. Lorsque nous parlons de récurrence des "opérations spirales", nous voulons signifier par là que, d'une spire de recherche à l'autre, ces opérations reviennent. À titre d'exemple, l'identification des structures en jeu dans le phénomène qui nous intéresse ne s'est pas faite tout d'un coup et de manière définitive pour donner place aux autres opérations; l'identification de structures, quoique plus intense au début de la recherche, s'est pratiquement poursuivie jusqu'à la fin, suscitée par les autres opérations spirales qui appelaient l'identification de structures complémentaires.

Dans la cadre de notre recherche, notre objectif étant la modélisation de la démarche du cours optimal d'arts plastiques au secondaire, le traitement de la dimension structurelle s'est plus particulièrement traduit par la sélection, la mise en ordre, la délimitation et l'étude des composantes structurelles en jeu dans la démarche du cours optimal

d'arts plastiques. De manière pratique, le traitement de la dimension fonctionnelle s'est traduit par l'identification, l'exploration et l'expression des dynamiques qui se jouent au cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Enfin, le traitement de la dimension évolutive nous a amené à marquer la téléogie du cours optimal d'arts plastiques en dégageant l'alignement ou le sens évolutif des structures en changement et de la dynamique d'ensemble.

Même si l'on peut entrevoir une certaine chronologie dans nos opérations modélisatrices, notre démarche est demeurée plus circulaire que linéaire; en dépit du fait que les opérations se sont succédées, la circularité a fait qu'une même opération a pu revenir plus d'une fois à l'intérieur d'une même spire de recherche. Ainsi par exemple, l'étude des dynamiques en jeu dans le système "cours optimal d'arts plastiques" nous a conduit à l'identification et à la sélection de composantes structurelles additionnelles. Tout comme il est question d'un va-et-vient entre le réel et son modèle dans la démarche générale de modélisation, notre démarche personnelle nous a amené à connaître un va-et-vient plus spécifique entre les opérations spirales par lesquelles notre modèle prenait forme.

3.3 Alternance du regard

Tout au long de notre démarche de modélisation nous avons cherché à observer une certaine alternance suggérée par l'approche systémique. Nous avons ainsi profité d'un va-et-vient entre d'une part l'observation du phénomène que nous cherchons à connaître et d'autre part les représentations théoriques que nous tentions d'en donner.

L'alternance du regard entre le réel et notre modèle a tiré parti de sessions d'enseignement de la didactique des arts et de l'expression plastique, de la supervision de stages d'enseignement des arts de même que de plusieurs échanges avec des professeurs d'art du secondaire. Plus largement, cette prescription méthodologique nous a incité à référer constamment à des expériences réellement vécues ou posées comme hypothétiquement réalistes pour questionner la pertinence de la construction.

3.4 Diffusion des préceptes systémiques à travers nos opérations spirales

Au cours de notre modélisation, c'est à travers les opérations spirales que les préceptes systémiques présentés à la section 2.1 du présent chapitre se sont concrètement appliqués. Comme nous avons été amené à poser trois grands types d'opéra-

tions spirales et comme il y a quatre préceptes systémiques, nous pourrions potentiellement délimiter douze lieux d'interaction particulière entre opérations et préceptes. Étant donné que la circularité de la démarche implique une interpénétration des opérations et une certaine confluence dans le recours aux préceptes, les points d'interaction pourraient faire l'objet d'un inventaire beaucoup plus complexe encore. Si l'on voulait s'astreindre à l'analyse systématique, on traiterait à tour de rôle de chacun des nombreux lieux d'interaction entre préceptes et opérations spirales; comme ce systématisme risquerait d'être plus laborieux qu'utile, nous tirons parti du précepte de pertinence pour sélectionner à travers cet ensemble de possibles les lieux d'interaction significatifs pour l'explication de notre démarche de recherche.

3.4.1 Agrégativité et opérations spirales

Le précepte d'agrégativité met en garde le modélisateur contre les excès qu'une recherche d'exhaustivité pourrait lui faire commettre. Pour en venir au meilleur modèle possible, nous aurions pu être tenté de sélectionner un grand nombre de composantes, de nous livrer à l'étude de nombreuses dynamiques de même qu'à l'étude de la tendance évolutive de plusieurs composantes. L'agrégativité s'est exprimée plus concrètement en nous faisant réaliser que pour la modélisation de la réalité complexe qui nous intéresse, la recherche d'exhaustivité serait un leurre et que, par conséquent, nous devions restreindre nos choix pour nous en tenir aux composantes, aux dynamiques et aux tendances évolutives essentielles à la formation de l'agrégat judicieux permettant de répondre à notre besoin de compréhension de la démarche particulière du cours optimal d'arts plastiques.

L'agrégativité a interagi intimement avec les autres préceptes. En réponse à la restriction agrégative, la pertinence nous a convié à choisir, parmi un ensemble de possibles, ceux qui devaient l'être en fonction des buts que la téléologie nous amenait à prêter à la démarche du cours optimal d'arts plastiques modélisée de même qu'en fonction de la vision d'ensemble que le globalisme appelait.

Au cours des opérations spirales, l'agrégativité nous a amené à nous demander si les composantes structurelles étaient trop nombreuses ou insuffisantes, si les dynamiques étudiées permettaient de rendre compte du fonctionnement et des tendances évolutives. On peut voir que l'agrégativité nous a amené à porter des jugements et à prendre des décisions quant aux quantités.

3.4.2 Téléologie et opérations spirales

Le précepte téléologique nous a incité à préciser nos intentions en tant que modélisateur et à reconnaître le but que nous prêtons au cours optimal d'arts plastiques que nous modélisons. Néanmoins, le but que nous avons prêté à l'objet de notre étude ne s'est pas clairement dévoilé dès les premières formalisations; ce n'est que petit à petit que ce but s'est clarifié et qu'il s'est intégré à la représentation du système que nous cherchions à saisir davantage. De plus, le but prêté au cours optimal d'arts plastiques modélisé ne se dessine pas comme un idéal précisément déterminé qu'on cherche à rencontrer, mais plutôt comme un point d'alignement vers lequel on tend.

Plus concrètement, dès le début de cette recherche, nous avons posé un hypothétique projet en fonction duquel les composantes, les dynamiques et les tendances évolutives pertinentes ont été identifiées. Au fur et à mesure de ces identifications, des études de dynamiques et des études de tendances évolutives, une interaction s'est jouée entre la téléologie et les opérations modélisatrices; alors que la téléologie éclairait les opérations spirales, ces dernières contribuaient à l'alignement du but qui les inspirait.

On peut voir que c'est davantage par transparence que se sont fait sentir les effets de la téléologie à travers les opérations spirales. En traitant de l'effet du précepte de pertinence dans la section suivante, nous marquerons son interaction avec la téléologie et les implications pratiques de cette confluence particulière.

3.4.3 Pertinence et opérations spirales

Le précepte de pertinence s'est manifesté plus concrètement dans notre modélisation en termes de choix ou de sélection. Comment devions-nous commencer cette recherche ? Sur quoi porteraient nos investigations premières et les investigations subséquentes ? C'est au nom de la pertinence que nous avons pris les décisions qui s'imposaient et, inversement, c'est à travers les choix que nous avons posés que l'on peut concrètement voir transparaître ce précepte. Dans l'application de la pertinence, notre pénétration dans le champ de la création et de l'éducation plastiques, nos buts de même que les buts que nous prêtions à l'objet de notre modélisation ont agi en quelque sorte comme des phares. En ce point précis, pertinence et téléologie se conjuguaient, puisque c'est en fonction de nos intentions de même qu'en fonction des projets de notre objet que pour une bonne part nous avons déterminé les composantes et les sous-

Par ailleurs, tous les choix ne se sont pas opérés d'un coup. À maintes reprises, l'étude des dynamiques en jeu de même que l'étude des tendances évolutives appelaient l'identification de nouvelles composantes et l'ajustement de leur hiérarchie pour que s'équilibre l'ensemble. En cela, on peut voir que le globalisme concourait aux choix que la pertinence justifiait.

Pendant un certain temps, nous avons pensé que la pertinence s'exercerait presqu'exclusivement au cours de la sélection des composantes du système. Mais une fois les premières composantes déterminées, allions-nous systématiquement faire l'étude de toutes les interactions possibles et de toutes les tendances évolutives envisageables? Nous avons vu que la pertinence nous enjoignait de déterminer, parmi l'ensemble des dynamiques et des tendances évolutives observées globalement, celles qui devaient être présumées fécondes.

Selon Jérôme Bruner (1985 : voir Segal, 1985), ceux qui ont à résoudre des problèmes complexes doivent développer leur jugement de pertinence pour solutionner les questions qui se posent à eux. Il serait insensé, laisse-t-il entendre, de passer une vie à résoudre un problème qui risquerait de s'évanouir avant qu'une solution ne se présente.

> "*Nous voulons parvenir à résoudre ce problème, mais nous ne voulons pas nous embourber dans une procédure de résolution de problème qui nous ennuierait à mort ou nous accaparerait interminablement. Nous voulons, si je puis dire, être de bons "résolveurs" de problèmes mais non pas à n'importe lequel prix. [...] Ce type de décision dépend, je suppose, de la façon dont quelqu'un est disposé à passer le reste de l'heure, ou de la journée, ou de la semaine, ou même le reste de sa propre vie*" (Bruner, 1985 : voir Segal et al., 1985, p. 599).

Nous avons cité ce bref extrait parce qu'à notre avis il traduit bien le sens du précepte de pertinence qui invite à dépasser les limites de l'évidence systématique pour solutionner l'énigme, en tenant compte des contraintes du temps et de l'urgence de l'action. Comme nous avons dû le faire pour l'identification des composantes, il nous a fallu déterminer les dynamiques et les tendances évolutives à explorer.

Notre travail de modélisation nous a conduit à des articulations qui ne figurent pas dans la présente thèse. Certaines de ces articulations transparaissent indirectement alors que d'autres ont plus simplement servi de tremplin à des articulations pertinentes. Une certaine sédimentation s'opère dans la démarche modélisatrice et fait en

quelque sorte que les figures et les interprétations se condensent, se synthétisent. Enfin, en cours de modélisation, il est arrivé que certaines articulations se sont avérées moins judicieuses; bien qu'il s'agisse là d'un petit nombre d'articulations, la pertinence a agi en nous amenant à délaisser ces formalisations moins fécondes.

3.4.4 Globalisme et opérations spirales

Le globalisme s'est fait plus insistant au cours des périodes troubles dont nous avons parlé à la section 3.1 alors qu'il nous fallait arriver à réunir et à articuler des noyaux de composantes et d'interactions. Une fois qu'une nouvelle articulation sectorielle tombait, nous devions prendre un certain recul pour voir interagir ce nouvel apport avec l'ensemble de la construction. Comme de manière globaliste le tout n'égale pas la somme des parties, les articulations particulières ne s'additionnent pas mais plutôt interagissent.

Le globalisme nous semble plus particulièrement lié à la deuxième et à la troisième opérations spirales. En plus de nous inviter à l'étude des interactions qui se jouent entre les composantes structurelles retenues dans notre modèle, ce précepte nous a incité à chercher comment les dynamiques en jeu se conjuguent l'une et l'autre. Ce précepte nous a amené aussi à explorer la tendance évolutive que subissent les composantes en fonctionnement. Enfin, de manière concrète, le globalisme nous a amené à nous préoccuper de l'impact de cette tendance évolutive et de l'équilibration de la dynamique d'ensemble.

3.5 La modélisation, un processus de redéfinition

Au cours de notre modélisation, les formalisations ont évolué nous faisant progressivement délaisser un mode à tendance analytique pour en venir à un mode plus systémique; alors que les tout premiers essais prenaient encore quelque peu un ton d'analyse, progressivement les formalisations se sont opérées en termes de représentation.

Mais de la première formalisation à celle que représente notre thèse, les concepts centraux se sont redéfinis plus d'une fois, tantôt de manière nuancée en se sédimentant, et tantôt plus drastiquement, en opérant un réalignement.

Notre expérience nous fait voir que la modélisation est en quelque sorte un processus de redéfinition constante. Revenant sur notre démarche personnelle de créa-

tion plastique, en bien des aspects analogue à cette démarche de recherche, nous disions dans un texte daté de janvier 1986[1] : *"je prends conscience que tout au long de ce processus, le verbe créer a pris le sens de transformer"* (p. 23). Ce que nous constations alors, nous le ressentons aujourd'hui en rapport avec notre démarche de modélisation; pour nous, modéliser, c'est redéfinir ou reformuler l'objet, ou encore, transformer sa représentation en gestation, jusqu'à ce qu'on ait le sentiment de s'en être rapproché de façon significative.

1 - Nous nous référons à un travail produit dans le cadre d'un séminaire de créativité que nous avons intégré à notre démarche doctorale.

PARTIE II

Cette deuxième partie est consacrée à l'exposé du modèle proprement dit. Elle comporte trois chapitres qui posent à tour de rôle les trois axes de notre triangulation systémique. Les intentions qui motivent cette recherche nous incitent à traiter en premier lieu de la dimension fonctionnelle du modèle; ce n'est qu'une fois que la représentation fonctionnelle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques a été esquissée que nous avons pu arrêter la sélection, délimiter et hiérarchiser les composantes structurelles qu'elle met en jeu et explorer leur tendance évolutive. En conformité avec la logique de notre démarche, le chapitre III se consacre donc d'entrée de jeu à la représentation fonctionnelle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques, le chapitre IV à sa représentation structurelle et le chapitre V à sa représentation évolutive.

CHAPITRE III

LA CRÉATION DE SOI

PAR LA CRÉATION D'IMAGES PLASTIQUES AU SECONDAIRE

(DIMENSION FONCTIONNELLE)

Introduction

Le chapitre III pose la dynamique de la création plastique comme un sous-ensemble de la dynamique plus englobante de la création de soi. La délimitation du concept de création nous amène dans une première section à discuter des sources théoriques et de l'expérience de création plastique qui inspirent la représentation du processus de création plastique faisant l'objet de la deuxième section. Dans la troisième section, nous tentons de voir comment cette représentation du processus de création peut se traduire concrètement dans le contexte du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. À la section 4, consacrée à la dynamique de la création de soi, nous exposons d'abord nos sources théoriques pour synthétiser ensuite les principaux repères qui nous permettent de poser la création plastique comme une voie particulière de création de soi. Enfin, dans la cinquième et dernière section, nous tentons de voir comment se joue la dynamique de la création de soi lors du cours optimal d'arts plastiques.

1 - Nos sources concernant la création

Dans cette section, nous présentons les différentes sources qui inspirent notre représentation du processus de création plastique. Pour ce faire, nous parlons d'abord des sources théoriques pour traiter ensuite de notre expérience de la création plastique et pour mettre en lumière quelques aspects qui ressortent de nos observations.

1.1 Sources théoriques

La présentation des sources théoriques nous amène d'abord à discuter de la conception de Paul Valéry qui donne à voir la création comme un processus comportant trois phases. Nous résumons ensuite la pensée de Rogers (1961) et de Maslow (1968) en ce qui a trait à la créativité et au processus créateur. Enfin, l'exposé des sources théoriques se complète par l'examen des conceptions psychanalytiques de Kris (1952) et de Noy (1969, 1972, 1978, 1979).

Au cours de sa vie de créateur littéraire, Paul Valéry n'a cessé de s'interroger sur le phénomène de la création. Il ne s'intéressait pas tant aux oeuvres achevées ou aux effets qu'elles produisent sur le public qu'à leur genèse. S'inspirant de

l'expérience de créateurs qui l'ont plus particulièrement touché et s'inspirant aussi pour une bonne part de sa propre expérience créatrice, il s'est engagé dans une réflexion sur le processus créateur tel qu'il se manifeste dans la vie de ceux qui créent. C'est donc en grande partie une conception existentielle de la création que livre Valéry à travers les oeuvres et les cahiers auxquels il s'est consacré pendant plus de cinquante ans.

Valéry n'a pas pu rassembler de manière synthétique tout ce qu'il a dit sur le phénomène créateur. Scrutant l'oeuvre de l'auteur, Jeanne-Marie Gingras Audet s'applique depuis plusieurs années à dégager et à articuler la pensée de Valéry sur la création. C'est à travers les travaux de Gingras Audet (1979, 1983, 1986) que la conception valéryenne de la création se dessine ici.

Pour Valéry, la création n'est pas une expérience magique que seul un demi-dieu peut vivre. L'activité créatrice est avant tout une activité humaine et, par conséquent, accessible à quiconque. Pour Valéry, ce qui importe le plus, ce n'est pas l'oeuvre extérieure qui résulte du processus créateur mais davantage les propriétés autoconstitutives de l'expérience de création grâce auxquelles le créateur se crée lui-même ou se réalise de façon optimale. Une fois l'oeuvre terminée, son auteur éprouve un sentiment de dépassement lié à cette sensation bienfaisante que connaît une personne quand elle sent qu'elle est allée plus loin qu'elle ne l'avait fait auparavant et qu'elle a actualisé de nouvelles potentialités qui lui permettront d'aller plus loin encore.

Pour Valéry, le processus de création comporte trois étapes qui s'illustrent dans ce qu'il appelle sa *"formula de l'art"*.

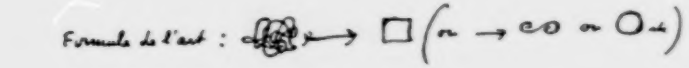


Figure 4 - Formule de l'art selon Valéry (1923[1]).

1 - Nous nous référons à l'édition en fac-similé des "Cahiers" de Valéry parue aux éditions du C.N.R.S. L'ouvrage compte 29 tomes édités de 1957 à 1961. La formule de l'art se trouve à la page 455 du neuvième tome qui a paru en 1959.

Ce schéma donne à voir l'étape qui précède la création proprement dite comme une *"nébuleuse"* (Gingras Audet); l'étape de la gestation de l'oeuvre est symbolisée par une flèche orientée vers un carré (ou un signe quelconque ou un cercle, etc.) qui représente l'oeuvre achevée, dernière étape du processus.

Au cours de l'expérience qui précède la création proprement dite, quelque chose arrive, qui inspire de façon intense le créateur. En ce moment de communion particulière, tout *"se passe entre ce que nous appelons le* Monde extérieur, *ce que nous appelons* Notre Corps, *et ce que nous appelons* Notre Esprit - *et demande une certaine collaboration confuse de ces trois grandes puissances"* (Valéry, 1939[1]). Au cours de cette expérience fortuite, le créateur n'aurait pas vraiment plein contrôle; il disposerait d'un mince pouvoir, celui de s'ouvrir à ce qui se passe au moment où quelque chose de particulier se passe. Cette étape semble caractérisée en quelque sorte par l'improbabilité; quelque chose qui aurait fort bien pu ne pas se produire, se manifeste et provoque une rencontre bienheureuse entre l'intériorité du créateur et l'extériorité du monde qui l'entoure. Enfin, on peut la définir comme une étape d'émotion initiale (Valéry parle d'*"état chantant"*) caractérisée par une certaine passivité qui porte ultérieurement à l'action.

> "(L)'homme qui voit *se fait, se sent tout à coup* âme qui chante;
> *et son état chantant lui engendre une soif de produire qui tend à soutenir et à perpétuer le don de l'instant"* (Valéry, 1932[2]).

La deuxième étape, la gestation, peut être comprise comme celle du traitement que subit l'émotion initiale pour devenir oeuvre concrète. Si le créateur ne dispose que de peu de pouvoir lors du déroulement de la première phase, il en est tout autrement pour la phase de gestation au cours de laquelle les ressources conceptuelles semblent devoir se conjuguer consciemment à celles de la sensibilité. Contrairement à la phase précédente, la gestation serait une étape caractérisée par l'activité, une étape de sélection, d'analyse, d'organisation, de structuration et d'élaboration qui sollicite de façon insistante la conscience du créateur. Dans les termes de Valéry, on peut dire que cette étape consiste à *"enchaîner* [...] *une analyse à une extase"* (1921[3]). Conduisant à la concrétisation d'une oeuvre, cette étape impliquerait la nécessaire transaction entre l'idée qui s'élabore et les techniques qui l'incarnent.

---

1 - Tome I, p. 1323; la pagination réfère à l'édition de 1957-1960 des *"Oeuvres"* de Paul Valéry chez Gallimard.
2 - Tome II, p. 1320; la pagination réfère à l'édition de 1957-1960 des *"Oeuvres"* de Paul Valéry chez Gallimard.
3 - Page 34; la pagination réfère à l'édition de 1983 de l'ouvrage intitulé: *"Eupalinos ou l'Architecte"*.

Selon Valéry, l'étape de l'oeuvre achevée permet au créateur de prendre une distance objective face à sa réalisation et de prendre conscience des changements qui se sont opérés en lui grâce au processus. S'il importe que l'oeuvre soit menée à terme, elle ne représenterait pas une fin en soi; les changements que sa réalisation entraîne chez son auteur importeraient davantage. Pour Valéry, "*une oeuvre du coté de celui ou de ce qui la fait, n'est qu'un état d'une suite de transformations intérieures*" (1941[1]). Ainsi, dans l'esprit de l'auteur, la troisième étape en est une de détachement de l'oeuvre et de prise de conscience des "*transformations intérieures*". Une fois qu'il a pris une distance et qu'il a interagi avec l'oeuvre achevée, le créateur s'en détacherait pour s'ouvrir à d'autres expériences, enrichi qu'il est par celle qui prend fin.

Rogers (1961[2]) lui aussi conçoit que la création est un processus et donc qu'elle s'effectue selon des étapes successives et progressives. Selon lui, ce processus conduit à la réalisation d'un produit nouveau et original qui de lui-même évoque une "*sélectivité ou une mise en évidence, un effort d'organisation, un essai de retirer l'essence*" (p. 252). Les caractères de nouveauté et d'originalité seraient davantage liés à l'individualité et à l'intimité de l'expérience créatrice qu'à des critères extérieurs.

Pour Rogers, la créativité étant potentiellement présente chez tout individu, l'expérience de la création n'est pas réservée à une quelconque élite intellectuelle ou artistique; elle s'ouvre à quiconque en autant que certaines conditions internes et externes soient rencontrées.

Rogers (1961) identifie plus particulièrement trois conditions internes de la créativité : "*l'ouverture à l'expérience*", la capacité de s'auto-évaluer ("*centre interne d'évaluation*") et "*l'habileté à jouer avec les éléments et les concepts*" (pp. 250-251).

Pour Rogers (1961), "*l'ouverture à l'expérience*" est à l'opposé de la méfiance et de l'attitude de défiance psychologique. Elle prend plus particulièrement trois sens. Elle signifie d'abord une ouverture à l'intériorité, à une certaine conscience de soi. Elle prend aussi le sens d'une ouverture au monde extérieur, ouverture où le regard s'exerce de façon réaliste plutôt qu'à partir de stéréotypes ou de standards. Le mariage de ces deux types d'ouverture donne forme à ce que Rogers appelle "*l'ouverture à toutes les dimensions de l'expérience*". Enfin, l'ouverture prend aussi un sens de souplesse, de

---

1 - Tome I, p. 305; la pagination réfère à l'édition de 1957-1960 des "*Oeuvres*" de Paul Valéry chez Gallimard.
2 - Nous nous référons à la traduction française de l'ouvrage publié en 1961 en langue anglaise sous le titre "*On Becoming a Person*".

capacité de *"recevoir beaucoup d'informations contradictoires sans se fermer à l'expérience"* (Rogers, 1961, p. 250).

Lorsque Rogers (1961) parle de *"centre interne d'évaluation"*, il évoque chez la personne créatrice une capacité d'évaluer par elle-même la valeur de ses réalisations. Cette condition laisse entendre que c'est en lui-même que le créateur trouve la source de sa motivation à créer de même que sa gratification.

Enfin, *"l'habileté à jouer avec les éléments et les concepts"* s'exprime dans l'aptitude à jouer spontanément avec les éléments, *"à faire d'impossibles juxtapositions, à formuler d'invraisemblables hypothèses, à rendre problématique le donné, à exprimer le ridicule, à traduire d'une forme en une autre, à transformer en d'improbables équivalences"* (p. 251).

Selon Rogers, deux conditions externes favorisent l'éclosion de la créativité : *"la sécurité et la liberté psychologiques"*.

Pour l'auteur, *"la sécurité psychologique"* comprend à elle seule les trois conditions suivantes. D'abord, la personne qui crée doit se sentir acceptée; elle doit sentir que le milieu qui interagit plus directement avec elle reconnaît sa valeur personnelle. Ensuite, la personne doit se sentir comprise de façon empathique; elle doit sentir qu'on tente de la saisir à partir de son point de vue. Enfin, selon Rogers (1961), la créativité s'épanouit plus facilement dans un climat où l'évaluation est absente, ce qui ne signifie pas pour autant que le milieu ne doit pas réagir, mais plutôt qu'idéalement, les réactions ne devraient pas prendre la forme de jugements.

Ce qu'entend Rogers (1961) par *"la liberté psychologique"*, c'est la liberté d'expression symbolique; la personne qui crée doit se sentir libre de penser, de sentir et d'être vraiment elle-même.

Maslow (1968[1]) établit une distinction importante entre la *"créativité spécifique d'un art"* et la *"créativité dans la réalisation de soi"*. Associant la *"créativité spécifique d'un art"* au talent et au génie créateur, Maslow s'est davantage centré sur la *"créativité dans la réalisation de soi"*, faculté que chaque être humain reçoit en héritage à sa naissance et qui semble en corrélation directe avec la santé psychique. Selon l'auteur, cette faculté s'exprime non seulement dans la production d'oeuvres extérieures mais encore et surtout, dans la réalisation personnelle de l'individu, dans ses activités

1 . Nous nous référons à la traduction française de l'ouvrage publié en 1968 en langue anglaise sous le titre *"Toward a Psychology of Being"*.

habituelles et dans ses attitudes existentielles. Elle sollicite plus spécifiquement la collaboration de trois ressources humaines : l'aptitude d'ouverture, la capacité d'être spontané et l'aptitude à s'exprimer.

Lorsqu'il parle d'ouverture, Maslow (1968) évoque une attitude qui se traduit de plusieurs façons. Selon lui,

> *"les personnalités créatrices peuvent apprécier aussi bien ce qui est nouveau, brut, concret, individuel, que ce qui est général, abstrait, catalogué ou classifié. En conséquence, elles pénètrent beaucoup plus le véritable monde de la nature, que le monde des concepts, des abstractions, des prévisions, des croyances et des stéréotypes que tant de gens confondent avec le monde réel"* (Maslow, 1954 : voir Maslow, 1968, p. 156).

Pour l'auteur, l'ouverture prend aussi la forme d'une aptitude à l'intériorisation dans le sens d'une ouverture à soi où la peur de soi est absente. En interaction avec la précédente, cette forme d'ouverture amène la personne à se laisser envahir par l'émotion. L'ouverture s'exprime encore par la flexibilité qui incite à associer des choses opposées ou contradictoires; on peut parler alors d'ouverture aux contradictions ou aux mariages hétéroclites. L'ouverture s'exprime enfin d'une part dans un certain détachement de soi caractérisé par l'ouverture aux autres et d'autre part dans le dépassement de soi, caractérisé par l'ouverture au potentiel et au devenir.

Préoccupé par la compréhension des sources de la créativité, Maslow s'est intéressé au rôle des processus primaires de la pensée dans l'expérience créatrice. En ce sens, il a trouvé beaucoup d'affinités entre la psychologie du moi (Kris, 1952; Milner, 1957; Ehrenzweig, 1953; Jung, 1953) et la psychologie américaine du Soi et du développement (Moustakas, 1956).

La *"créativité dans la réalisation de soi"* sollicite, nous l'avons vu, l'aptitude à l'intériorisation. Dans le contexte de la psychologie du Moi, cela signifie que l'expression de la créativité passe par l'ouverture aux profondeurs personnelles. Selon Maslow (1968), pour s'adapter normalement, l'homme doit rejeter une grande partie de ses profondeurs. Il le fait pour se protéger de lui-même et pour s'adapter à la dure réalité qui exige plus d'efficacité que de rêve et de poésie. Ce faisant, il perd beaucoup *"car ses profondeurs sont aussi la source de ses joies, de son aptitude à jouer, à aimer, à rire, et ce qui est le plus important pour nous, de l'aptitude à créer"* (p. 161).

Chez la personne qui crée, le recours aux processus primaires pourrait se définir comme un mouvement viscéral de régression volontaire en ses profondeurs; ce mouvement caractériserait la première phase du processus créateur, une phase de passivité et de réceptivité à l'inspiration qui ouvre la voie à la seconde phase caractérisée par l'activité, le contrôle et le dur labeur qui relèveraient plus particulièrement des processus secondaires de la pensée.

Maslow (1968) distingue trois types de créativité : la "*créativité primaire*", la "*créativité secondaire*" et la "*créativité intégrée*". La créativité primaire serait caractérisée par une sollicitation plus marquée des processus primaires alors que la créativité secondaire se définirait par son recours plus évident aux processus secondaires. Enfin, la créativité intégrée tirerait partie de l'interaction fructueuse des deux types de processus. Selon Maslow, les grandes oeuvres de l'art, de la philosophie et de la science relèvent de la créativité intégrée.

Une étude de Kris (1952) permet de mieux comprendre l'interaction des processus primaires et secondaires de la pensée au cours du processus créateur. Le modèle de Kris (1952) s'articule autour du concept de "*régression au service du Moi*". Le terme "*régression*" y perd sa connotation négative pour prendre le sens d'un mouvement salutaire pour l'exercice de la créativité. Selon Kris (1952), la "*régression au service du Moi*" est un type particulier de régression qui permet de comprendre l'imagination créatrice et le processus de création.

La "*régression au service du Moi*" se définit comme le passage d'un niveau de fonctionnement psychique caractérisé par les processus secondaires de pensée à un autre, caractérisé cette fois par les processus primaires de pensée. Pour Kris (1952), les processus primaires se définissent comme des processus infantiles opérant dans le Ça tandis que les processus secondaires se définissent comme des processus supérieurs opérant dans le Moi. Les premiers sont plus particulièrement associés au matériel psychique inconscient alors que les seconds sont associés au matériel psychique préconscient et conscient. Selon Kris (1952), le passage d'un niveau de fonctionnement secondaire à un niveau de fonctionnement primaire implique une modification du contrôle exercé par le Moi sur le Ça.

Poursuivant certaines explorations de Freud dont il a été l'élève, Kris (1952) suggère que la relation entre le Moi et le Ça s'étend au delà des questions de satisfaction ou de répression des forces du Ça de même qu'au delà de la relation processus

primaires - processus secondaires. Ses investigations l'incitent à postuler que le Moi, par extension de ses fonctions, exerce un contrôle sur les processus primaires.

Selon Kris (1952), le processus de création comporte deux phases ou étapes interreliées : une phase régressive, "*l'inspiration*", et une phase progressive, "*l'élaboration*". Ces phases quoique distinctes l'une de l'autre peuvent se superposer, se succéder plus ou moins rapidement ou encore interagir de façons variées.

Selon Kris (1952), au cours de la phase d'inspiration, le créateur vit une expérience de ravissement pendant laquelle il a le sentiment d'être mené, ou encore, il a le sentiment qu'un agent extérieur agit à travers lui. Cette première phase, caractérisée par la passivité, a plusieurs traits en commun avec les processus régressifs; des impulsions et des "*drives*" d'ailleurs énigmatiques émergent dans l'esprit de l'individu inspiré. Cette phase est rendue possible grâce au relâchement d'une part importante du contrôle du Moi. On peut parler d'une phase d'ouverture aux profondeurs de l'inconscient et aux processus primaires de la pensée. Toutefois, l'apport original de Kris (1952) implique un certain contrôle du Moi au cours de cette phase. C'est d'ailleurs sur ce contrôle que reposent les distinctions de Kris entre les productions d'artistes ou de personnes psychologiquement saines et les productions de malades mentaux. Cette première phase est d'une importance capitale selon Kris (1952) pour qui l'aptitude à créer se définit comme la capacité du Moi d'accéder de façon relativement facile au matériel du Ça sans être subjugué par lui et tout en maintenant un certain contrôle sur l'émergence de ses processus.

Selon Kris (1952), au cours de la phase d'élaboration, le Moi reprend un contrôle plus évident et ses processus s'exercent non seulement sur le matériel préconscient et conscient, mais encore sur le matériel du Ça devenu accessible grâce à l'inspiration. Il s'agit d'une phase progressive caractérisée par l'activité, au cours de laquelle l'expérience d'organisation intentionnelle et la volonté de résoudre un problème prédominent. Elle présente plusieurs traits en commun avec ce qui caractérise le travail ou l'action. Alors que l'inspiration laisse plus de place aux processus primaires de la pensée, l'élaboration tire davantage parti des processus secondaires.

Enfin, une dimension complémentaire émerge des travaux de Kris (1952) et s'articule autour de l'idée de "*public*". Considérant que, consciemment ou non, la création poursuit un but de communication, Kris conçoit qu'au cours du processus créateur, l'idée de "*public*" joue un rôle important. Pour celui qui crée, le public ne serait pas nécessairement une personne extérieure ou un juge influent et distant sur lequel il projette

son Surmoi. Selon l'auteur, le créateur peut prendre lui-même la place du public qu'il identifie avec son Moi (ou avec son Surmoi). Selon Kris (1952), il s'agit d'un processus d'une infinie complexité. Au cours de la création, alors que le créateur est en état d'inspiration, lui et son oeuvre ne font qu'un. Quand il voit prendre forme le produit auquel son élan créateur le conduit, il le voit de l'extérieur, comme s'il était son premier public et il participe en quelque sorte à ce que sa voix intérieure l'amène à concrétiser. De ces considérations, deux aspects de communication se dessinent : l'un selon lequel le Ça communique avec le Moi et l'autre selon lequel cette première communication est soumise à un public imaginaire.

Le créateur peut exprimer son indifférence ou éliminer de sa conscience toute considération pour le public, ou encore il peut en minimiser l'impact. Néanmoins, l'étude des aspects inconscients de la création (Kris, 1952) tend à démontrer que l'idée de public est présente et influente au cours du processus. L'attribution de ce rôle à une personne réelle ou imaginaire met en relief la dimension réflexive du processus de création. Le rapport au public ne se définit pas comme une recherche d'approbation ou de reconnaissance sociale, mais plutôt comme la recherche d'une réponse, la plus souvent apportée par quelques personnes significatives aux yeux de celui qui crée.

La conception de Noy (1969, 1978, 1979) diverge de celle de Kris (1952) d'une part sur une question de terminologie liée à la définition des processus primaires et des processus secondaires et d'autre part en ce qui a trait à la question du contrôle des processus primaires par le Moi au cours de l'inspiration.

Tout comme Kris (1952), Noy (1978, 1979) reconnaît que le processus créateur tire parti de l'interaction des processus primaires et secondaires. Toutefois pour Noy (1978, 1979), les processus primaires ne sont pas inférieurs aux processus secondaires mais plutôt différents dans leur organisation. Les études d'Ehrenzweig (1953, 1967), de Holt (1967) et de Moses (1968) portent Noy à concevoir que les processus primaires sont dotés de capacités organisationnelles et d'une logique qui leur est propre. Ainsi, la différence entre les processus primaires et les processus secondaires serait purement fonctionnelle et refléterait simplement la fonction qui leur est assignée. Selon la nouvelle interprétation de Noy (1979), les processus primaires ont pour fonction de "*manier tout ce qui a rapport à la régulation, à la maintenance et au développement du Self*" tandis que "*la fonction des processus secondaires est de manier tout ce qui a rapport à l'orientation à la réalité*" (1979, p. 172). Noy (1979) compare les deux processus à des programmes informatiques permettant de traiter les informations qui leur sont sou-

mises de deux façons différentes. Pour Noy, il serait imprécis de parler de régression pour désigner le passage des processus secondaires aux processus primaires; il semblerait plus approprié de parler de passage d'un mode de fonctionnement à un autre.

Le chapitre IV, consacré à la dimension structurelle de notre modèle, traite plus explicitement de la nature de ces deux potentiels dont le rôle apparaît d'une importance capitale pour la compréhension du processus créateur. Pour la compréhension de ce qui suit, contentons-nous pour le moment d'ajouter que selon Noy (1979), la représentation intérieure de la réalité, tout comme la représentation de soi, passe par la synthèse de deux types de représentation : la représentation expérientielle à laquelle concourent plus spécialement les processus primaires et la représentation conceptuelle plus spécifiquement imputée aux processus secondaires (p. 190).

Selon Guindon (1982), la nouvelle interprétation de Noy (1979) nous amène à comprendre les processus primaires non seulement comme des modes de décharge affective qui ne peuvent supporter aucun délai mais encore et davantage

> " *comme des modes cognitifs qui permettent de rendre compte beaucoup mieux qu'auparavant de l'enrichissement de la vie symbolique de la personne, de la complexité croissante de sa vie fantasmique (révélée surtout dans les rêves) ainsi que du champ grandissant de ses intérêts artistiques*" (Guindon, 1982, p. 413).

Noy (1979) va jusqu'à postuler que, grâce à leurs capacités organisationnelles et à une interaction fructueuse avec les processus secondaires, les processus primaires en viennent à développer une certaine forme d'autonomie. Ainsi, le rôle des processus primaires dans l'activité créatrice ne s'interpréterait pas tant en termes de "*régression au service du Moi*" (tel que proposé par Kris, 1952) que par le "*développement temporaire (ou permanent) d'un secteur de pensée autonome qui commence nécessairement dans le champ des processus primaires*" (Noy, 1979, p. 208).

Telle que comprise par Noy (1979), l'interaction optimale entre processus primaires et processus secondaires permet d'interpréter comment, au cours de la création artistique et scientifique de même qu'au cours de moments "d'insight" en psychanalyse, le Self et la réalité communient à la même expérience.

La divergence des points de vue de Noy (1979) et de Kris (1952) importe plus particulièrement du point de vue évolutif. Au plan fonctionnel, le processus créateur demeure caractérisé par une étape "*d'inspiration*" (Kris 1952) au cours de laquelle les

processus primaires semblent davantage sollicités, donnant préséance à ce que Noy (1979) appelle la "*représentation expérientielle*", et par une étape "*d'élaboration*" (Kris 1952) au cours de laquelle les processus secondaires semblent davantage impliqués, donnant préséance à la "*représentation conceptuelle*" (Noy, 1979). Toutefois, du point de vue évolutif, selon que l'on adopte le point de vue de Kris (1952) ou de Noy (1979), on est amené à croire que l'activité créatrice contribue ou bien au développement d'une capacité de régresser sans être submergé par le Ça et ses processus, ou encore au développement d'une certaine autonomie des processus primaires et plus largement au développement d'une autonomie de pensée. En fait, quoique différentes, les conceptions de Kris (1952) et de Noy (1979) nous apparaissent conciliables; c'est en partie à cette conciliation que nous nous employons à la section 2 du présent chapitre alors que nous retenons certaines propositions de chacun des auteurs pour articuler notre propre représentation du processus de création plastique.

1.2 Notre expérience de la création plastique

Nous sommes amené à prendre un ton plus personnel ici pour parler de notre formation et de notre pratique de la création plastique. Si nous jugeons important de le faire, c'est que nous voulons spécifier la perspective à partir de laquelle nous nous sommes employé à articuler la représentation du processus de création plastique que nous proposons à la section suivante et dont s'inspire notre modèle. Nous sommes conscient que notre formation plastique et que notre expérience de la création ont supporté nos jugements de pertinence quant au choix de sources théoriques et plus largement quant à l'articulation du modèle tout entier.

Notre spécialisation en arts plastiques a commencé au niveau collégial et s'est poursuivie au niveau universitaire dans le cadre d'un baccalauréat en arts visuels et d'une maîtrise en arts plastiques. Alors que le début de notre formation mettait davantage l'accent sur l'introduction pratique aux arts plastiques (dessin, peinture, sculpture, gravure, etc.), nos études universitaires ont concilié la pratique et la théorie au premier cycle pour privilégier la théorie au second cycle. Au sortir de cette formation, nous étions autonome en matière de création plastique; nous voulons dire par là que nous pouvions poursuivre par nous-même notre pénétration du champ de l'art plastique tant au plan de la pratique que de la réflexion.

Par la suite, nous avons eu pendant huit ans une pratique engagée et suivie en arts plastiques qui nous a permis de nous produire publiquement à quelques reprises

par exposition ou performance[1]. Nous avons interrompu temporairement cette pratique pour nous investir plus intensément dans l'élaboration du présent modèle.

Dans le milieu des arts plastiques, on dit d'une personne qui a une pratique comme celle que nous évoquons ci-haut qu'elle a une production. On distingue ainsi, la personne formée qui a une pratique suivie de celle qui, tout en étant également formée, n'a jamais eu ou a suspendu temporairement ou définitivement sa pratique des arts plastiques. Enfin, la personne qui n'a jamais eu de pratique autonome, c'est-à-dire de pratique hors des circuits scolaires, ne fait pas vraiment autorité en matière de création plastique aux yeux des gens de la discipline.

Nous sommes revenu sur notre expérience de la création plastique pour l'analyser[2] et pour prendre conscience de ses traits généraux et spécifiques. L'analyse de notre expérience de création nous a permis de confirmer la pertinence des auteurs que nous avions retenus jusque-là pour éclairer notre compréhension de la dynamique de la création; elle a aussi orienté l'identification de nouveaux auteurs permettant d'affiner notre représentation de la dynamique de la création plastique. Cette analyse nous a permis aussi de mettre en lumière des aspects originaux sur lesquels les sources théoriques consultées n'insistent pas particulièrement. Notamment, l'analyse de notre expérience nous a amené à accorder une attention particulière à la définition du concept de "dynamique de création"; elle nous a amené aussi à reconnaître l'importance de la question du "niveau d'investissement" dans l'expérience créatrice; enfin, l'analyse a permis de préciser un des principaux facteurs qui motive notre démarche personnelle de création.

Bien que pour des raisons d'efficacité didactique nous soyons d'accord pour parler de la création comme d'un processus, l'analyse de notre démarche nous a amené à croire qu'il serait plus juste de parler de dynamique ou de démarche de création. Au sens biologique, le terme "processus" renvoie à l'idée d'un cheminement aux étapes prédéterminées, successives et nécessaires; on peut penser à titre d'exemple au processus digestif. L'expérience plastique nous fait voir que tout en observant une certaine forme de processus, le cheminement créateur laisse plus de jeu et s'ouvre à une certaine variabilité. De plus, le retour sur l'expérience nous a fait prendre conscience de la circu-

---

1 - La performance est un type de production à caractère multidisciplinaire et qui par conséquent n'est pas exclusivement du domaine des arts plastiques. Nous avons travaillé en performance comme d'autres travaillent en peinture ou en sculpture, etc.

2 - Nous nous référons aux travaux non publiés que nous avons réalisés dans le cadre d'un séminaire de créativité que nous avons intégré dans notre démarche doctorale.

larité et de la globalité du cheminement créateur; alors qu'au plan biologique le terme "processus" renvoie à l'idée d'étapes successives, au plan de la création, il renverrait plus justement à l'idée de mouvements interactifs.

À notre idée, vivre une démarche de création, c'est consacrer une partie importante de son temps à la réalisation d'un certain type de produit; pour certains il peut s'agir de la réalisation de dessins, de peintures, de sculptures, de livres, d'objets ou d'environnements; pour nous il s'est agi principalement de la réalisation de séries d'images photographiques accompagnées de textes. Avoir une démarche de création, c'est opter pour un style de vie qui permet de s'investir dans la réalisation de projets de ce type. Lorsque pour entreprendre la présente recherche doctorale nous avons mis notre production plastique en veilleuse, nous avions le sentiment que notre thèse représentait un projet qui permettrait de répondre à notre besoin d'investissement personnel dans une réalisation concrète; nous avions ainsi le sentiment de ne pas interrompre notre démarche de création.

L'analyse de notre expérience de la création nous a fait prendre conscience aussi de l'importance de la question du niveau d'investissement. Pour s'établir et se maintenir, la démarche de création doit représenter un lieu d'investissement suffisamment important. Nous ne pourrions suggérer de normes strictes, conscient que nous sommes de la variation des expériences d'un individu à l'autre. Néanmoins, nous pensons que le temps et l'énergie que les personnes créatrices consacrent à la réalisation de leurs produits représentent un investissement personnel notable.

Cette constatation nous a amené à chercher dans la littérature des thèmes qui sont liés à la question du type d'investissement nécessaire dans toute démarche de création. Gingras Audet (1979) traite du thème du dépassement personnel que favoriserait l'expérience créatrice. La personne qui vit une démarche de création, se donne des projets un peu comme elle se donnerait des défis à relever; une fois relevé, chaque défi représente en quelque sorte un pas de franchi dans le dépassement de soi. Le thème du dépassement a retenu notre attention en raison de sa parenté avec celui du niveau d'investissement; sans proposer de mesure généralisable, il propose un indice permettant d'évaluer si, chez tel ou tel autre individu, le niveau d'investissement personnel dans l'entreprise de création est suffisant ou non. Nous suggérons par là que pour éprouver un certain dépassement avec tous les avantages que cela comporte, un certain niveau d'investissement personnel est nécessaire.

Enfin, l'analyse de notre expérience nous a permis de prendre davantage conscience que notre démarche créatrice répond à notre besoin d'autocréation. Lors de notre candidature à la maîtrise, l'analyse poiétique[1] de nos motivations personnelles à la création nous avait amené à poser la recherche de l'identité comme principal facteur de notre motivation à créer. Les années de pratique qui suivirent de même que nos lectures et l'analyse de notre cheminement nous portent maintenant à croire que c'est plus justement notre intense besoin de création de soi qui motive pour une grande part notre démarche de création.

Nous arrêtons là cette brève évocation de notre expérience de création et de l'analyse que nous en avons faite. Nous avons voulu donner un peu plus d'éclairage quant à cette pratique qui nourrit notre arrière-plan personnel et qui a coloré nos jugements de pertinence de façon particulière tout au long de l'élaboration de ce modèle.

2 - Notre représentation de la dynamique de création

Explorons maintenant la représentation de la dynamique de création qui est sous-jacente à notre modèle du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.

Notre articulation concilie les perspectives de Valéry (voir Gingras Audet, 1979), de Rogers (1961) et de Kris (1952), selon lesquelles la création peut se définir comme un processus, avec celles de Gingras Audet (1979) selon lesquelles elle se définirait plus justement comme un cheminement ou une démarche et celles que notre expérience de la création nous a amené à nous donner et qui nous font définir la création à la fois comme une dynamique et comme une démarche. Dans cette optique, nous posons dans un premier temps la création comme un processus comportant trois phases successives auxquelles nous superposons par la suite trois mouvements interactifs.

---

1 - La poiétique est un domaine d'étude relativement nouveau (voir, Groupe de recherches esthétiques du C.N.R.S., 1974). Alors que l'esthétique se propose d'étudier la relation entre l'oeuvre et le public, la poiétique étudie le rapport entre l'artiste et l'oeuvre; elle s'applique plus particulièrement à l'étude de la genèse de l'oeuvre.

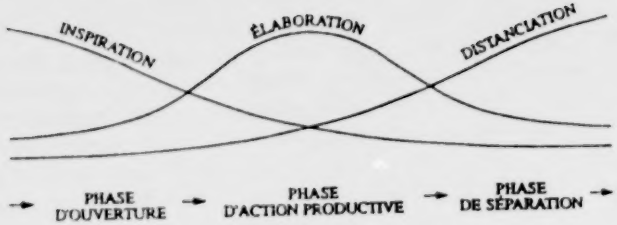


Figure 5 - Une représentation de la création
à la fois comme un processus et comme une dynamique

La figure 5 donne à voir dans une certaine linéarité les trois phases qui découpent temporellement le processus de création : l'ouverture, l'action productive, et la séparation. Juste au-dessus de ces phases, apparaissent de façon ondulatoire les trois mouvements qui dynamisent la démarche de création : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Le sens des flèches donne à voir que les phases sont successives alors que l'interpénétration des mouvements nous les fait percevoir comme interactifs. De plus, c'est intentionnellement que nous faisons s'exagérer l'inspiration au-dessus de la phase d'ouverture, l'élaboration, au-dessus de la phase d'action productive et la distanciation, au-dessus de la phase de séparation pour signifier que chacun des trois mouvements caractérise de façon particulière une des phases du processus. Néanmoins, la figure donne à voir également qu'en interagissant, les trois mouvements laissent jouer leur influence en chacune des trois phases. On pourrait se représenter les mouvements comme des fluides de nature différente qui, bien que distincts l'un de l'autre, peuvent s'interpénétrer. Ainsi, quoique davantage caractérisée par le mouvement d'inspiration, la phase d'ouverture profiterait aussi des mouvements d'élaboration et de distanciation. Il en irait de même pour les autres phases. Dorénavant, quand nous parlerons du

"processus de création" nous parlerons d'un processus au sens élargi, c'est-à-dire dans le sens d'une dynamique[1].

D'un point de vue dynamique, la création pourrait se définir comme un jeu d'interaction entre les représentations intérieures et les représentations extérieures que se donne une personne vivant concrètement l'activité créatrice. Pour traduire ce jeu interactif, nous parlons de "circulation intérieur-extérieur". Nous appuyant sur le modèle de Noy (1979), nous reconnaissons l'implication de deux types de représentations intérieures : les représentations expérientielles et les représentations conceptuelles qui se définiraient en fait comme deux aspects complémentaires de toute représentation intérieure. On est ainsi amené à voir que la dynamique de la création met en jeu trois types de représentations : les représentations expérientielles, les représentations conceptuelles et les représentations matérielles. Enfin, les trois types de représentations en jeu semblent se développer de façon plus interactive que successive.

Nous associons chacune des représentions impliquées dans la dynamique de la création à un des mouvements auxquels nous nous référons pour définir la création comme une dynamique. Ainsi, la représentation expérientielle s'associe davantage pour nous au mouvement d'inspiration alors que les représentations conceptuelle et matérielle s'associeraient respectivement aux mouvements d'élaboration et de distanciation. Cette association n'est pas exclusive car nous croyons que les représentations se développent de manière interactive plutôt que successive. Cette association nous permet d'articuler plus finement le sens que nous donnons à chacun des mouvements. Voyons brièvement comment se définissent ces trois mouvements pour voir jouer ensuite leur dynamique à chacune des phases du processus.

Le mouvement d'inspiration peut se définir symboliquement comme l'âme de la dynamique de création en ce sens qu'il l'anime ou qu'il l'insuffle; il nourrit ce que Valéry appelle l'« *état chantant* ». Au plan fonctionnel, l'inspiration représente une sorte de moteur qui pousse à l'action, qui pousse dans un sens, dans une direction sans toutefois donner de réponse explicite quant à l'endroit précis où, sous son impulsion, le créateur aboutira. Le mouvement d'inspiration nous semble souvent imprégné d'excitation, d'une certaine folie, voire d'une certaine ivresse.

---

1 - Le petit Robert donne des exemples de processus au sens figuré; on parle de processus social, de processus politique, etc. Ces exemples renvoient davantage à l'idée de dynamique ou de système qu'à celle de processus linéaire au sens biologique du terme.

Le mouvement d'élaboration se définit comme un mouvement qui incite à articuler, à construire. Dans notre esprit, l'élaboration est un peu comme un tuteur responsable de la concrétisation du rêve que lui "chante" l'inspiration. Le mouvement d'élaboration nous semble imprégné d'un caractère de travail.

Enfin, le mouvement de distanciation se définirait principalement comme un mouvement d'objectivation en ce sens qu'il incite à prendre du recul, à se détacher des images ou des choses rêvées ou en genèse ou construites pour les considérer plus objectivement. Le mouvement de distanciation nous semble imprégné du caractère de la réflexion et de la sagesse.

2.1 La phase d'ouverture

La phase d'ouverture correspond à la phase liée à la formation de la nébuleuse chez Valéry (figure 4, p. 68). Elle est principalement caractérisée par un mouvement d'inspiration. Bien que souvent comprise comme précédant la création proprement dite, l'ouverture en initie le processus. La fécondité de l'expérience créatrice nous semble intimement liée à la qualité de cette phase initiale.

Au cours de la première phase, il se vit une interaction particulière entre l'individu et le monde qui l'entoure. C'est un temps caractérisé à la fois par la réceptivité et par une certaine passivité en ce sens que la personne inspirée a le sentiment d'être sous l'emprise d'une puissance extérieure; en même temps, elle a l'impression d'avoir relativement peu de contrôle sur ce qui la ravit à l'ordinaire quotidien pour la mettre dans un état de résonnance particulière avec quelque chose du monde. Le relatif pouvoir dont elle dispose en ces moments de vive interpellation peut s'exercer en termes d'ouverture ou de fermeture à l'expérience. Explorons chacune de ces avenues et voyons comment se traduit ce minime pouvoir au cours de la première phase du processus.

Considérons d'abord le cas où la personne se montre réceptive à l'expérience. Si nous appelons la première phase, phase d'ouverture, c'est qu'à notre avis, il s'agit là du terme qui évoque, le plus justement, l'essentiel de la phase initiale au cours de laquelle un événement survient de façon le plus souvent imprévue (on parle d'émergence), qui rejoint de manière particulière l'individu dans son intériorité comme si, tout à coup, la porte de ses profondeurs s'était entrouverte. Un événement du monde extérieur l'interpelle, provoque une réaction à son insu, éveille des choses endormies ou cachées; des contenus ou des aspects inconscients semblent vouloir faire surface et

venir interagir avec d'autres contenus ou aspects préconscients ou conscients. En s'abandonnant à l'attraction de l'événement qui l'interpelle (on parle alors d'immersion), la personne donne libre cours à l'émergence et, de façon plus empirique, s'adonne à ce qui apparaît rêverie ou distraction.

Cette façon de décrire la réceptivité qui se manifeste en phase d'ouverture pourrait porter à croire qu'il s'agit d'une expérience réservée à de rares élus ou encore qu'il s'agit d'une expérience essentiellement heureuse, ce qui n'est pas le cas.

D'une part il s'agit avant toute chose d'une expérience humaine sollicitant des aptitudes humaines telles que la capacité de sentir, de ressentir et de se rendre disponible et à l'écoute de ses sensations. L'intensité de l'inspiration est garantie non pas tant par la qualité exceptionnelle de l'événement extérieur rencontré que par la qualité sensible de la rencontre entre l'événement et la personne qu'il interpelle. Cette condition interne de la création que Rogers (1961) appelle "*l'ouverture*", prend largement pour nous le sens d'une présence exercée qui rend capable d'avoir des rapports sensibles avec le monde externe. Cette présence sensible se développant, nous croyons que l'aptitude à vivre la première phase du processus se développe elle aussi; c'est d'ailleurs une des raisons qui nous convainquent de l'importance de l'éducation créatrice des jeunes.

D'autre part il apparaît évident que le matériel potentiellement impliqué lors de la phase d'ouverture comporte toute la gamme des émotions humaines. Par conséquent il ne serait pas juste de croire que des expressions telles que "interaction particulière" et "résonnance avec quelque chose du monde" renvoient exclusivement à des expériences caractérisées par une certaine extase; elles renvoient plutôt et surtout à l'idée d'une interaction profondément sensible entre l'extériorité du monde et l'intériorité du sujet inspiré. Car souvent, les expériences inspiratrices qui donnent lieu à l'"*état chantant*" favorisent l'émergence d'images troublantes ou douloureuses ; ainsi, elles laissent tout autant de place aux "chants" de tristesse, de frayeur et de douleur profonde. Par ailleurs, l'histoire de plusieurs artistes montre que des expériences déchirantes ont souvent été de fortes sources d'inspiration.

La réceptivité qui caractérise la phase d'ouverture prend aussi pour nous le sens d'une écoute de l'intériorité, d'une présence à soi avec tout ce que cela implique : émergence possible d'images gratifiantes mais aussi d'images perturbatrices.

Enfin la réceptivité dont nous parlons se traduit aussi par un certain abandon à l'émergence d'aspects contradictoires du monde intérieur; car les contenus (ou les images) qui émergent des profondeurs humaines ne semblent généralement pas unifiés. Il semble plutôt que la logique qui préside à leur émergence soit celle qui caractérise les processus primaires de la pensée qui, selon Noy (1969, 1979), seraient dotés d'une logique cachée. En ce sens, selon Maslow (1968), un des bienfaits de la créativité serait justement son potentiel de résolution des dichotomies intérieures.

Comme nous l'avons vu, selon Noy (1979), les représentations intérieures qu'une personne se donne résultent de la conjugaison synthétique de deux dimensions : la dimension expérientielle et la dimension conceptuelle (p. 190). Définie en termes de présence sensible à soi et au monde, la première phase du processus créateur nous semble donner préséance à la dimension expérientielle; cela permettrait de comprendre le caractère mobile et impressionniste des images inspiratrices qui habitent la personne au début du processus de création. Cette interprétation rejoint en partie le point de vue de Kris (1952) pour qui la première phase du processus créateur tire davantage parti des processus primaires de la pensée. Néanmoins, cela ne nous empêche pas de croire que, dès la phase d'ouverture, les processus secondaires de la pensée, que Noy (1979) associe à la dimension conceptuelle, seraient eux aussi quelque peu impliqués, toutefois dans une proportion moindre. On pourrait vraisemblablement entrevoir leur implication dans l'élaboration, même à dominance impulsive, primaire ou spontanée, d'une idée qui inspire le processus. D'abord vague et floue, cette idée donnerait au créateur ce que nous appelons des "tentations de projet". Lorsque vers la fin de la phase d'ouverture ces tentations tendraient à se traduire dans une idée un peu plus précise, le créateur est habité, pourrait-on dire, par une "intention de projet".

On peut voir en cela que les mouvements d'élaboration et de distanciation, qui caractérisent plus spécifiquement les phases ultérieures, se font quelque peu sentir aussi au cours de la phase initiale. Il y a d'abord élaboration spontanée d'images impressionnistes en réponse à l'émotion. À ce stade, on peut parler d'une réponse-idée encore confuse, mobile ou nébuleuse qui appelle une résolution plus nette, plus déterminée, qui appelle son élucidation. Il y a aussi une certaine distanciation dans l'appréciation des tentations de projet qui en fait rejeter certaines pour évoluer vers ce que nous appelons l'intention de projet.

Nous venons d'explorer l'avenue selon laquelle la personne se montre réceptive aux expériences d'émergence. Cette avenue représente la voie favorable, la voie qui permet de vivre la phase d'ouverture de façon satisfaisante.

Mais une autre possibilité, contraire à l'ouverture réceptive, est tout aussi envisageable face à l'avènement des émergences. La simple rencontre d'événements qui interpellent ne suffit pas nécessairement pour vivre une phase d'ouverture significative; de plus, face à l'émergence, la réceptivité n'est pas toujours possible.

Nous sommes tous plus ou moins sollicités par une multitude d'événements qui provoquent en nous des réactions. Toutefois les événements qui interpellent l'espace intérieur sont imprévisibles; ils adviennent le plus souvent à des moments où l'on ne s'y attend pas et favorisent des émergences que la personne sollicitée ne peut pas toujours accueillir. C'est souvent ce qui arrive quand une personne se sent tout à coup appelée à des pensées auxquelles elle ne peut s'adonner en raison du degré de concentration requis par la situation où elle se trouve au moment précis où de telles émergences adviennent. À titre d'exemple, même interpellé par de fortes émergences, le pilote d'un avion ne peut s'abandonner à un certain type de rêverie passive quand le passage d'une zone de turbulence requiert toute son attention et sa concentration. Lors de situations concrètes moins exigeantes, il arrive souvent que des personnes sollicitées par les événements ne se sentent pas disposées ou prêtes à accueillir des aspects intérieurs inconscients qui demandent à faire surface; on peut associer leur fermeture à la peur de l'inconnu, à la peur de voir émerger des images troublantes ou encore à la crainte provoquée par ce qui est ressenti comme une invasion face à laquelle la personne interpellée n'a que très peu de contrôle.

Ces deux attitudes opposées face aux émergences définissent les pôles d'un continuum qui permet de rendre compte d'une infinie variété d'expériences. Un de ces pôles est caractérisé par une réceptivité optimale qui incite la personne à se laisser envahir par l'émotion alors que l'autre est caractérisé par une fermeture qui incite la personne à éviter l'immersion. D'une extrémité à l'autre, plusieurs nuances sont possibles; toutefois pour vivre pleinement le processus créateur et profiter de son potentiel d'actualisation, un minimum d'immersion nous semble requis sans quoi la dimension expérientielle si importante en phase initiale ne pourrait prendre la place qui lui revient à ce stade du processus. Si, malgré une réceptivité plutôt tiède, la dimension expérientielle parvenait à prendre tout de même une place quelconque, son manque d'intensité pourrait se répercuter sur toute la dynamique d'ensemble. C'est pourquoi la phase initiale

nous semble si importante; c'est elle qui, en quelque sorte, insuffle vie à tout le processus et l'on ne pourrait l'escamoter sans conséquence. Car en dépit de son caractère passif, le premier temps du processus de création fait tendre à l'activité qui caractérise la phase suivante.

En terminant, résumons les traits essentiels de la phase d'ouverture. Elle est principalement caractérisée par un mouvement d'inspiration; elle semble néanmoins profiter, quoique de façon moins manifeste, des mouvements d'élaboration et de distanciation. C'est une phase caractérisée également par une certaine passivité et sur laquelle le créateur n'a que relativement peu de contrôle. Pour la vivre de façon significative, la personne doit se montrer sensible, c'est-à-dire capable d'être interpellée par les événements qui adviennent, et réceptive, c'est-à-dire ouverte aux expériences d'émergence. La première phase donne préséance à la dimension expérientielle de la pensée et, en ce sens, profite plus manifestement de ses processus primaires. Enfin, au terme de cette phase, une intention de projet tend à se dégager des tentations de projet initiales.

2.2 La phase d'action productive

En référence à la formule valéryenne de l'art (figure 4, p. 68), l'action productive correspond à la flèche qui va de la nébuleuse de départ vers une forme symbolisant l'oeuvre achevée. Cette flèche représente le travail conscient par lequel l'émotion initiale doit passer pour devenir une oeuvre. Bien que les frontières qui démarquent la première phase de la deuxième demeurent indécises, on peut dire qu'à partir du moment où la personne qui crée prend plus ou moins conscience qu'elle est habitée par une intention de projet, elle tend à quitter la phase initiale pour entrer dans la seconde. On assiste ainsi en phase d'action productive à un certain resserrement de l'ouverture qui caractérise la première phase; on peut parler d'une "focalisation" qui ne couperait pas vraiment l'ouverture mais qui tendrait plutôt à la canaliser.

Ainsi, tout en étant principalement caractérisée par un mouvement d'élaboration, l'action productive demeure animée par le mouvement initial d'inspiration qui continue de faire sentir son influence et qui agit en quelque sorte chez le créateur comme une appel intérieur. On pourrait dire qu'au cours de cette phase, les mouvements d'inspiration et d'élaboration s'interpénètrent pour donner lieu à des formalisations par lesquelles le créateur tente de saisir, de développer et d'élucider l'idée spontanée et

mobile pressentie en phase d'ouverture. De l'expression même de Valéry (1921[1]), l'action productive consiste à *"enchainer (...) une analyse à une extase"*.

Au cours de la deuxième phase du processus, le matériel qui a surgi en phase d'ouverture s'organise de manière plus intentionnelle, plus consciente et concrète. Alors que la première phase apparaît difficilement contrôlable et caractérisée par une certaine passivité, l'action productive sollicite un contrôle qui imprègne son caractère actif. L'oeuvre achevée n'étant pas la simple restitution de l'idée que les émergences initiales ont permis de pressentir, l'idée impressionniste et mobile du début doit être canalisée pour conduire à l'oeuvre externe. C'est plus particulièrement à ce travail de canalisation ou de façonnement que se consacre l'action productive.

Mue par un mouvement initial inspirant, la personne qui crée tente de saisir par un mode quelconque l'idée qui anime son espace intérieur. Comme il s'agit d'une idée vague et nébuleuse, d'une idée floue et mobile, l'action productive donne lieu à des essais de formalisation; de manière plus concrète on peut voir le créateur tirer des traits, faire des esquisses, des ébauches, écrire ou enregistrer des notices, des mots ou faire des gestes qui constituent des tentatives de saisie et d'organisation. Mais, de ces traits initiaux à l'oeuvre achevée, maintes transformations sont souvent nécessaires. Au plan pratique, l'action productive peut se définir comme une phase de recherche de formes symboliques pouvant évoquer l'expérience. L'interaction de la vague idée inspirante avec ce qui prend forme extérieurement semble permettre une certaine élucidation de la nébuleuse intérieure de même que l'affinement du potentiel d'organisation symbolique. Mais tout en s'effectuant, ces symbolisations rencontrent des contraintes techniques et matérielles qui posent au créateur des défis qui, une fois relevés, peuvent ajouter à sa gratification.

Au fur et à mesure qu'elle prend forme, la représentation matérielle ou l'oeuvre externe semble tendre à une certaine autonomie; de façon concrète, on peut dire que pendant les derniers moments de la phase d'action productive, l'oeuvre commande pratiquement d'elle-même son achèvement. Même si nos sources théoriques ne soulignent pas cet aspect, notre expérience personnelle de la création de même que les entretiens que nous avons eus avec des artistes en arts visuels nous incitent à en parler. Nous voyons dans l'apparition d'une certaine autonomie de l'oeuvre, une des manifestations du mouvement de distanciation en phase d'action productive.

---

1 - Page 34; la pagination réfère à l'édition de 1983 de l'ouvrage intitulé: *"Eupalinos ou l'Architecte"*.

La seconde phase fait appel aux aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle; cela inclut les aptitudes d'analyse, de traitement et d'organisation de même que l'aptitude à transformer la matière. Au cours de cette phase, le pouvoir décisionnel est constamment sollicité jusqu'au moment crucial où l'auteur décide que son oeuvre est achevée. La capacité de prendre des décisions est capitale en cours d'élaboration. Le créateur inapte à certains traitements doit trouver dans son milieu les ressources humaines et matérielles susceptibles de permettre les traitements envisagés. Néanmoins, réalistement, la personne qui crée est appelée à composer avec ses possibilités et ses limites personnelles de même qu'à tenir compte des conditions que son milieu est en mesure de lui offrir.

On pourrait croire que les aptitudes nécessaires au vécu significatif de la phase d'action productive ne se retrouvent que chez de rares individus dotés d'un sens de l'organisation synthétique et d'une habileté technique exceptionnelle, ce qui n'est pas le cas. L'action productive fait appel avant tout à des aptitudes humaines qui se développent par l'exercice et par la pratique. Mais plus encore, elle fait appel à la capacité de conjuguer le mouvement d'inspiration qui caractérise la phase d'ouverture avec le mouvement d'élaboration qui caractérise la phase d'action productive; de façon plus empirique, on pourrait dire qu'elle fait appel à la capacité de demeurer en contact avec l'espace intérieur animé par les émergences tout en reprenant les contrôles nécessaires à l'activité concrète de production. Cette aptitude est primordiale en ce sens qu'elle supporte le niveau de signification de l'activité créatrice qu'on peut traduire comme une conjugaison optimale de l'intelligence sensible et de l'intelligence rationnelle dans la production d'une oeuvre.

Conçu selon le modèle de Noy (1979), la phase d'action productive, tout en laissant jouer la dimension expérientielle des représentations intérieures, semble donner préséance à la dimension conceptuelle. Selon Noy (1979), la dimension conceptuelle des représentations intérieures serait associée aux processus cognitifs secondaires. On rejoint ainsi Kris (1952) qui laisse entendre que la seconde phase du processus tire davantage parti des processus secondaires. Toutefois, dans une moindre mesure, la dimension expérientielle semble continuer d'inspirer le processus; l'interaction entre l'intériorité des représentations et l'extériorité de ce qui prend progressivement forme matérielle (ce que nous appelons la circulation intérieur-extérieur) semble permettre aux trois représentations impliquées (expérientielle, conceptuelle et matérielle) de se développer.

Résumons en terminant les principales caractéristiques de la seconde phase du processus. L'action productive se définit comme une phase de canalisation de l'émotion initiale qui fait appel à la capacité de conjuguer les ressources expérientielles, conceptuelles et matérielles pour mettre au monde un produit. Elle se caractérise par l'activité consciente et contrôlée de même que par l'intentionalité qui canalise les énergies en fonction d'un but de plus en plus précis. Elle semble tirer davantage parti du mouvement d'élaboration et donner préséance aux processus secondaires de la pensée. Vers la fin de la phase, l'oeuvre externe semble commander de plus en plus l'achèvement qui marque en quelque sorte le passage de la seconde à la dernière phase du processus.

2.3 La phase de séparation

Si l'on se réfère à la formule valéryenne de l'art (figure 4, p. 68), la phase de séparation correspond à une forme (le carré, le cercle ou autre signe) qui symbolise l'oeuvre achevée. Le passage de la deuxième à la troisième et dernière phase se complète plus exactement au moment où l'auteur décide que son oeuvre est terminée.

La phase de séparation est plus particulièrement caractérisée par le mouvement de distanciation qui amène l'auteur à prendre un certain recul par rapport à son oeuvre pour interagir avec elle et finalement s'en séparer. Sans le faire de façon exclusive, nous avons associé le mouvement de distanciation à la représentation matérielle principalement parce que c'est la matérialité extérieure de l'oeuvre qui permet à son auteur de prendre une distance objective par rapport à elle et de s'en détacher de manière concrète.

Au cours de cette dernière phase, l'auteur cherche en quelque sorte à vivre avec son oeuvre telle qu'elle est; car s'il en est venu à la considérer comme achevée, cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit parfaite à ses yeux mais plutôt qu'elle a atteint son développement optimal compte tenu de possibilités et de contraintes de toutes sortes.

En considérant son oeuvre, l'auteur y cherche en quelque sorte une correspondance avec son espace intérieur qui demeure habité par les émergences inspiratrices qui ont initié sa réalisation. Le mouvement de distanciation incite à vérifier jusqu'à quel point l'oeuvre extérieure a permis une certaine pénétration de la nébuleuse intérieure et jusqu'à quel point elle l'évoque, la clarifie et en propose une élucidation. On

peut voir ainsi qu'en dépit de son accentuation au cours de la première phase, le mouvement d'inspiration tend à perdurer jusqu'à la fin du processus.

Ayant atteint un certain degré d'autonomie en cours de réalisation et ayant ainsi appelé sa résolution, l'oeuvre apporte pour une part à son auteur des messages nouveaux dont la signification se dégage en interaction avec les représentations intérieures. Dans ce type d'interaction on peut voir la dernière phase parachever jusqu'à un certain point l'élaboration des représentations intérieures; ce parachèvement de l'élaboration prendrait plus particulièrement le sens d'une stabilisation des représentations expérientielles et conceptuelles. C'est principalement de cette façon que s'insinuerait le mouvement d'élaboration au cours de la troisième phase du processus.

La prise de recul rendue possible grâce à l'extériorité de l'oeuvre peut aussi permettre à son auteur de prendre conscience des changements personnels que sa production a entraînés. Ces changements s'expriment principalement en termes d'épanouissement du potentiel de saisie de l'expérience et du potentiel de représentation. Ces changements sont discutés de manière plus détaillée au chapitre V où il est question de la tendance évolutive des composantes de la personne qui crée.

La phase de séparation peut aussi inciter l'auteur à soumettre son oeuvre au regard des autres. Il est ainsi amené à chercher des conditions de présentation qui permettent à son oeuvre de communiquer d'elle-même de façon optimale. Néanmoins, toute production d'oeuvre n'entraîne pas nécessairement une présentation publique. Souvent le créateur préfère attendre qu'un certain nombre d'articulations voient le jour avant de soumettre quoi que ce soit au regard public. Enfin une solution mitoyenne amène parfois le créateur à montrer son travail à des personnes privilégiées de qui il attend des commentaires, des réactions et des appréciations.

Finalement la dernière phase amène l'auteur à se séparer de son oeuvre et à se projeter vers d'autres réalisations, grandi qu'il est par cette création récente qui joue en quelque sorte un rôle de tremplin à partir duquel ses potentialités créatrices accrues peuvent s'actualiser. C'est là un type de séparation qui en général se fait naturellement; l'auteur, dans sa recherche d'une correspondance plus intime entre l'extériorité du monde et l'intériorité des représentations qu'il se donne, délaisse volontiers l'oeuvre achevée, motivé qu'il est par sa tendance à la recherche d'une signification et d'un sens idéals.

Comme nous l'avons déjà dit, notre représentation de la création comme processus et comme dynamique s'inspire pour une bonne part de notre expérience de la création plastique. Il importe d'ouvrir une parenthèse pour souligner qu'il peut s'introduire des variations importantes en troisième phase en fonction de la nature du langage qui donne forme concrète à l'oeuvre. Ainsi, selon la nature de l'oeuvre, la phase de séparation peut se particulariser plus ou moins.

Lorsqu'il est question de produits de création, on prend souvent pour acquis que la représentation extérieure est statique ce qui n'est pas toujours le cas, notamment en danse et en création dramatique où le produit peut prendre la forme de mouvements, de paroles et de gestes posés dans l'espace et dans le temps par un interprète[1]. En dépit de cette fixité que leur donne le texte, la mise en scène ou la chorégraphie, ces mouvements, ces paroles et ces gestes sont soumis à une certaine variance en raison du recours à l'interprète. En plus de cela, un autre facteur vient complexifier la distanciation car, à moins qu'elle ne soit captée au moyen de techniques audiovisuelles, l'oeuvre extérieure demeure plus difficilement saisissable par celui qui crée un rôle ou une danse; dans ce cas, l'oeuvre semble offrir une meilleure saisie au public externe. Le créateur-interprète doit pour sa part revenir en pensée sur sa réalisation pour en évaluer le niveau de correspondance avec l'expérience inspiratrice qui l'a projeté dans l'action. Il semble que ce retour en pensée fait plus particulièrement appel à la mémoire sensorielle.

Enfin lorsque l'interprète n'est pas l'auteur de l'oeuvre, l'interaction avec une personne extérieure (un metteur en scène par exemple) permet un mouvement de distanciation assistée. Par ce type d'échange, l'interprète peut vérifier à quel point la représentation intérieure qu'il se donne de son interprétation correspond à ce que reçoit le metteur en scène à titre d'observateur externe.

Il n'est pas possible de faire part ici de toutes les particularités qu'introduit la grande variété des expériences créatrices. Néanmoins, il nous est apparu important de mettre en évidence que des variations quant à la fixité de l'oeuvre externe introduisent certaines particularités dans le déroulement du processus créateur et ce plus particulièrement au cours de la phase finale.

---

1 - Même en arts visuels, certaines nouvelles pratiques introduisent des variantes importantes en ce qui a trait à la phase de séparation; nous pensons entre autre à la performance qui, en tant que mode multidisciplinaire, peut s'apparenter à l'art dramatique et pose comme lui des questions quant à la fixité des représentations.

En terminant, résumons les traits essentiels de la phase de séparation, cette fois, en mettant en évidence les conditions internes et externes qui président à son déroulement.

La phase de séparation amène à accepter l'imperfection de l'oeuvre. Cette même imperfection ne doit pas paralyser le créateur mais plutôt le motiver dans sa recherche d'une adéquation intérieur-extérieur idéale.

La phase de séparation amène le créateur à prendre une distance objective face à l'oeuvre. Alors qu'au départ l'oeuvre et l'auteur forment un tout indifférencié, au fur et à mesure que se déroule le processus, une distance de plus en plus marquée s'installe entre eux. Cette aptitude à la distanciation amène l'auteur à laisser parler d'elle-même l'oeuvre achevée et à évaluer sa correspondance avec les représentations intérieures qui ont participé à la dynamique de sa genèse.

En cours d'action productive, l'oeuvre s'est vu prendre spontanément quelques traits que l'auteur n'a pas nécessairement intégrés de façon délibérée et de plus, l'autonomie croissante de l'oeuvre a quelque peu imposé certains alignements à son auteur. Une fois l'oeuvre achevée, la séparation sollicite l'ouverture et l'écoute de l'auteur face aux nouveaux messages que la représentation extérieure lui adresse, car c'est plus particulièrement sur cette ouverture et cette écoute que repose l'équilibration et la stabilisation des représentations intérieures.

La phase de séparation amène encore l'auteur à prendre conscience des changements qui se sont opérés en lui. Elle l'amène aussi à rompre avec l'oeuvre achevée pour se projeter vers d'autres réalisations.

Les conditions externes sont plus difficiles à circonscrire en raison des multiples rapports qui peuvent s'installer entre l'auteur, l'oeuvre et le public. S'il n'est pas mobilisé par la recherche d'une appréciation externe, l'auteur en subit tout de même les effets; toutefois en raison des multiples variables impliquées dans ce rapport complexe, il est difficile de dégager des règles précises. Parfois l'approbation extérieure ou publique stimule alors que d'autres fois elle semblerait inhiber.

En articulant cette représentation du processus créateur, nous avons tenu à mettre en évidence les traits essentiels de chacune des phases afin de respecter le caractère fonctionnel de ce chapitre. Voyant ainsi rassemblées les modalités définissant l'expérience de la création, on pourrait être porté à croire que seuls de rares individus satisfont à de telles exigences, et que le développement des aptitudes précède l'exercice

de la créativité. Il nous semble plus juste de croire qu'en sollicitant ces aptitudes, le processus créateur contribue à leur développement et en ce sens, nous pouvons dire que le processus de création amène l'auteur à se créer.

2.4 La dynamique de création

Le découpage en trois phases tel que proposé dans les sections précédentes peut sembler quelque peu artificiel en raison de son caractère didactique. En fait, c'est souvent en remontant de l'oeuvre achevée aux émergences initiales qu'on arrive à voir la part d'action productive et la part d'ouverture auxquelles l'oeuvre est redevable. Mais comme nous l'avons déjà dit, dans la réalité, la création se vit davantage comme une démarche globale; aussi, serait-il illusoire de croire qu'une fois les premiers signes d'ouverture apparus, le processus se déroule selon un cours théoriquement prédéterminé. En proposant un découpage en phases distinctes, nous avons voulu dessiner une carte générale qui permet de retracer un grand nombre de cheminements particularisés par des fluctuations de toutes sortes.

Très souvent, alors qu'il semble plus exclusivement en phase d'action productive, l'auteur connaît des émergences qui inspirent des réalisations ultérieures ou encore des réalisations menées parallèlement. D'autres fois, l'interaction avec l'oeuvre achevée est si intense qu'elle inspire d'autres réalisations. Ce sont là deux exemples qui laissent entrevoir l'infinie variété des expériences possibles et c'est pour tenir compte de telles fluctuations que nous avons superposé trois mouvements interactifs (inspiration, élaboration et distanciation) aux trois phases plus linéaires (ouverture, action productive et séparation) permettant ainsi une lecture en profondeur.

Avant de clore l'exposé de notre représentation de la dynamique de création, il importe de dire que dans une démarche de ce type, il arrive que le processus s'interrompe. En représentant la création comme un processus, on cherche avant tout à voir comment se dessine la genèse des oeuvres, de l'émotion initiale à l'oeuvre achevée. Mais du moment qu'on observe la démarche des personnes en cheminement de création, on constate que parfois la genèse d'une oeuvre s'interrompt momentanément ou définitivement avant son achèvement. Au cours d'une production, un auteur peut être sollicité par des émergences qui l'incitent à interrompre son travail pour répondre à une pulsion créatrice plus envahissante encore. Une fois qu'il a répondu à cet appel intense et qu'une oeuvre a vu le jour, il n'est pas nécessairement pertinent pour lui de revenir à l'oeuvre laissée en plan. Ainsi, dans une démarche créatrice, certains travaux prennent

le sens d'exercices préparatoires, de réchauffements, d'esquisses ou encore d'études plus poussées. Il nous apparaît important pour les besoins de ce modèle de souligner l'interruption possible d'un travail de création; même si en général les créateurs hésitent à laisser une oeuvre en plan, il arrive qu'ils doivent le faire pour se donner la chance de vivre plus intensément leur démarche.

3 - Jeu de la dynamique de création dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques au secondaire

Voyons maintenant comment se joue la dynamique de la création dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques au secondaire; pour ce faire, essayons de nous représenter comment des adolescents du secondaire vivent la dynamique de création dans le contexte d'une classe d'arts plastiques. Bien que conscient de la circularité de la dynamique, pour des raisons d'efficacité didactique, nous reprenons le découpage linéaire en trois phases tout en laissant entrevoir ça et là l'interaction des mouvements d'inspiration, d'élaboration et de distanciation.

Au chapitre IV (dimension structurelle du modèle) nous mettrons en évidence trois principaux groupes de composantes qui définissent le contexte immédiat de l'adolescent du secondaire au cours optimal d'arts plastiques : les composantes humaines, les composantes sociales et les composantes matérielles. Sans empiéter sur ce chapitre, voyons dès maintenant comment l'élève du secondaire vit la dynamique de création en interaction avec les composantes contextuelles du cours optimal d'arts plastiques. Pour traiter de chacune des phases du processus, nous commençons par donner un aperçu général pour mettre en évidence les activités de l'élève qui vit le processus de façon optimale. Nous parlons ensuite de ce qui se fait au cours optimal d'arts plastiques pour permettre le déroulement des activités en question, puis nous proposons une illustration qui donne à voir un exemple spécifique du vécu du processus de création par un élève du secondaire.

3.1 Vécu de la phase d'ouverture dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques au secondaire

Des trois phases du processus créateur, la phase d'ouverture est celle qui se prête le plus difficilement à un vécu systématique durant les périodes spécifiquement

consacrées au cours d'arts plastiques. Sachant que la création s'amorce par elle, on souhaiterait pouvoir en quelque sorte manipuler les conditions qui lui sont nécessaires pour déclencher le processus de manière significative. Mais en elle-même, la phase d'ouverture demeure particulière parce que son lieu propre déborde du cadre strict de la classe d'arts plastiques.

On a vu que les émergences jouent un rôle capital au cours de la phase d'ouverture. Bien que l'émergence soit un phénomène qui se produit de façon assez courante, elle n'en demeure pas moins un phénomène imprévisible; elle ne se produit pas sur commande. Ainsi, rien ne permettrait d'escompter que plusieurs élèves de niveau secondaire, en interaction avec leurs pairs et leur enseignant, pourraient connaître simultanément des émergences en classe d'arts plastiques. Par ailleurs, cela n'est pas nécessaire; car bien que la phase d'ouverture implique un certain travail à partir d'émergences, elle n'astreint pas à connaître des émergences à un moment déterminé; elle invite plutôt à vivre ses émergences de façon féconde au moment où elles adviennent et à reprendre contact éventuellement, notamment lors du cours d'arts plastiques, avec le matériel qu'elles ont rendu accessible. Nous sommes ainsi amené à concevoir que le processus créateur s'amorcerait ordinairement à l'extérieur de la classe d'art qui, en ce qui a trait à la phase d'ouverture, représente davantage un lieu où l'on travaille à partir d'un matériel sensible partiellement déjà constitué qu'un lieu où l'on attend l'inspiration.

En raison du rôle des émergences au cours de la première phase, il importe de parler des difficultés particulières qu'éprouvent les adolescents du niveau secondaire à vivre leurs émergences. En fait il semble se produire un changement important, de l'enfance à l'adolescence, dans la façon de vivre les émergences. Si l'enfant du primaire laisse facilement émerger des messages de ses profondeurs pour les investir spontanément dans ses réalisations plastiques, il n'en est pas de même pour l'adolescent qui, perturbé par la forte résurgence de pulsions primaires, développe un certain contrôle ou des mécanismes de défense pour se protéger de ce qu'il ressent comme une invasion venant de ses profondeurs. En freinant l'émergence des *"pulsions interdites"* [1], il limite du même coup l'émergence d'un matériel inconscient indispensable pour vivre une expérience de création significative.

---

1 - Nous empruntons cette expression à Maslow (1968) qui parle de *"pulsions interdites"* et de *"désirs inacceptables"* pour décrire ce qu'il appelle *"l'enfer intérieur"* en opposition au *"ciel intérieur"*.

Parmi les émergences que les adolescents éprouvent comme troublantes, il importe de signaler l'émergence des contradictions intérieures. L'ouverture aux émergences implique souvent l'ouverture aux aspects contradictoires du monde intérieur. Il est souvent difficile pour quiconque de s'ouvrir à ses contradictions intérieures; on les éprouve couramment comme des signes de confusion, d'instabilité ou de discordance. On peut croire que l'ouverture aux contradictions intérieures est encore plus difficile pour les adolescents qui connaissent de nombreuses contradictions en raison des multiples changements qui s'opèrent en eux aux plans physiologique, cognitif, affectif et social. Alors qu'ils sont à la recherche d'une certaine stabilité, l'émergence d'aspects contradictoires du monde intérieur s'impose un peu comme une dissonance qui ébranle l'unité recherchée.

L'adolescent qui vit la phase d'ouverture de façon optimale manifeste deux aptitudes particulières : d'une part il manifeste son aptitude à vivre ses émergences de manière féconde au moment où elles se produisent et d'autre part il laisse voir son aptitude à reprendre contact, en classe d'arts plastiques notamment, avec le matériel que ses émergences ont rendu accessible.

Dans cette section nous verrons ce qui se passe dans le cadre du cours optimal d'arts plastiques et qui aide les adolescents à développer ces deux aptitudes.

3.1.1 Le cours optimal d'arts plastiques et le soutien du développement de l'aptitude à vivre les émergences de manière féconde

Au fur et à mesure qu'il se développe un certain climat de confiance en classe, les élèves et l'enseignant peuvent aborder des sujets délicats; l'élève prend alors part à des échanges et à des expériences qui lui font prendre progressivement conscience du matériel préconscient et inconscient qui fait surface au moment de l'émergence. Si ses profondeurs laissent émerger des messages troublants, elles laissent tout autant de place à l'émergence de messages fascinants et stimulants. En développant sa capacité de discriminer ces deux différents types de messages, l'adolescent est plus disposé à accueillir ses émergences en dépit du risque de voir surgir des messages troublants étant donné qu'au moment de l'émergence et de l'immersion il ne dispose que de peu de contrôle. La sérénité de l'enseignant l'aide d'ailleurs à construire sa sérénité face aux messages troublants.

Comme ces questions sont traitées avec nuance et discernement, l'élève a la chance de développer progressivement sa capacité d'accueillir ses émergences quand elles se présentent, sans être submergé par elles.

Bien entendu de nombreuses émergences continuent à être douloureuses ou difficiles à accueillir mais en permettant de les canaliser et de les réinvestir, la création plastique offre à l'élève l'occasion de les exploiter en éprouvant un sentiment d'intégration et de dépassement plus qu'un sentiment de recul ou de fuite. L'expérience créatrice lui permet aussi de concilier des aspects contradictoires de son monde intérieur. En vivant de façon satisfaisante de telles expériences, l'adolescent prend progressivement conscience des avantages qu'il tire de ses émergences et de ses immersions. Avec le temps, il arrive à connaître des phases d'ouverture de plus en plus fécondes car l'appropriation progressive de cette phase rend plus facile le vécu des émergences et l'intégration du matériel qu'elles rendent accessible. Il développe aussi sa capacité d'apprivoiser et de réinvestir des émergences plus douloureuses; en ce sens on peut parler d'un rétrécissement de son champ du troublant.

Ainsi, sans forcer sa disponibilité affective, l'adolescent apprend à apprivoiser ses émergences et ses immersions et à disposer d'un matériel précieux dont il peut tirer parti non seulement dans l'expérience créatrice mais encore dans d'autres types d'expériences supérieures[1].

Dans la pratique du cours optimal, l'élève prend part à des échanges qui lui font prendre conscience de la façon dont les émergences se manifestent et qui lui montrent l'accueil qu'on peut en faire (immersion). Il arrive à saisir de mieux en mieux que pour connaître des émergences et s'immerger de manière féconde, il doit s'abandonner en quelque sorte passivement aux émissions intérieures. Ces échanges lui permettent aussi de prendre conscience que souvent ses émergences sont provoquées par la rencontre d'objets ou d'événements extérieurs qui le rejoignent de manière très sensible dans son intériorité. De tels objets font partie de ce qu'on peut appeler le "répertoire d'objets et d'événements" personnels susceptibles de provoquer ou de rappeler des émergences. Petit à petit l'élève définit de manière plus consciente son propre "répertoire d'objets" : les prises de conscience conjuguées aux expériences d'émergences fécondes contribuent au développement de son répertoire personnel d'objets.

On parle aussi en classe de différentes façons de rendre profitable ce type d'expérience. Ainsi, lorsque survient une émergence, l'élève essaie de demeurer ouvert à sa manifestation sans chercher immédiatement à analyser son contenu (immersion). Lorsqu'il sent que son émergence est vraiment significative en raison de sa force ou de

---

1 - Maslow (1968) parle d'expériences paroxystiques permettant d'accéder à un niveau supérieur de connaissance. On pourrait concevoir ces expériences comme des occasions privilégiées de création de soi.

son insistance, il tente de trouver un moyen qui pourrait lui permettre de reprendre ultérieurement contact avec elle pour la sentir à nouveau, la développer et en investir le matériel dans une réalisation plastique. L'identification de l'objet extérieur qui l'a provoquée offre déjà une piste en ce sens, mais l'adolescent essaie dans la mesure du possible de garder, en plus du souvenir de l'objet, quelques traces de l'expérience; à titre d'exemple, au sortir d'un rêve intense, il lui arrive de noter quelques mots qu'il croit susceptibles d'évoquer ce moment d'expérience particulière. Ces mots ou ces traces ne constituent pas une organisation ou une reconstitution rigoureuse de l'expérience mais plutôt ce qu'on pourrait appeler des "mémoires impressionnistes".

Comme la logique spatio-temporelle ne prévaut pas au cours de telles expériences, l'élève évite de chercher à démêler, à ordonner ou à organiser le matériel émergeant, le contrôle nécessaire à l'exercice de telles fonctions pouvant interrompre l'émergence elle-même. Il sait que ce qui émerge n'a pas non plus à être transposé ou traduit directement en langage plastique; ce matériel contribue plutôt à l'esquisse d'une ambiance ou d'un espace intérieur qu'on peut définir comme un paysage flou et mobile qui habite l'adolescent et qui lui fait connaître des tentations et des intentions de projet. La sédimentation du paysage intérieur laisserait s'insinuer dès la première phase la dimension d'élaboration qui caractérise plus particulièrement la seconde phase du processus de création.

3.1.2 Le cours optimal d'arts plastiques et le développement de l'aptitude à reprendre contact avec le matériel que l'émergence a rendu accessible

Même si la plupart du temps les émergences ne coïncident pas avec l'horaire strict du cours d'arts plastiques, il s'effectue en classe d'art un important travail en rapport avec elles. On peut comparer la classe d'art à un atelier que partagent quelques artistes. Les artistes eux aussi connaissent le plus souvent des émergences à l'extérieur de leur atelier; mais une fois qu'ils y sont, ils s'efforcent de reprendre contact avec le matériel qui les habite. On pourrait dire en quelque sorte qu'ils entrent en eux-mêmes ou qu'ils replongent dans leur espace intérieur.

Toutefois, ce qui se produit naturellement chez les artistes professionnels ne se produit pas de façon tout aussi naturelle chez la grande partie des élèves du cours d'arts plastiques au secondaire. Afin de reprendre plus facilement contact avec son ambiance intérieure ou avec un matériel que des émergences récentes ou lointaines ont fait surgir, l'élève vit des activités ou profite d'aménagements spéciaux qui s'associent à ce que d'autres modèles pédagogiques appellent des "mises en situation". Pour nous

représenter comment en classe optimale d'arts plastiques l'élève développe son aptitude à reprendre contact avec l'émergence et son matériel, voyons comment se définissent et se vivent les activités de mise en situation.

En classe optimale d'arts plastiques, la mise en situation assure un aménagement contextuel qui facilite la reprise du contact avec l'espace intérieur. Le climat de la classe de même que l'aménagement spatial (éclairage, agencement du mobilier, environnement sonore et visuel, etc.) et les modes de regroupement en micro-groupes étayent cette mise en place. Ainsi, dans un aménagement contextuel adapté à des situations spécifiques, l'élève prend part à des activités qui favorisent l'émergence ou le ressurgissement d'un matériel lié à des émergences lointaines ou récentes. En général, ces activités s'articulent autour d'un sujet ou d'une thématique qui agit en quelque sorte comme un objet du monde extérieur qui interpelle l'élève et l'incite à réagir. En participant à ces activités, l'élève s'ouvre au thème ou approfondit sa relation au thème. Examinons plus concrètement encore les rôles de la mise en situation dans le développement de l'aptitude à prendre contact avec le matériel de l'émergence.

Dans un premier temps, la mise en situation interpelle l'élève et l'incite à laisser émerger un matériel sensible ou à reprendre contact avec un matériel déjà partiellement constitué. Par exemple, en vivant en classe des expériences de visualisation[1], l'adolescent a l'opportunité de connaître de nouvelles émergences ou de reprendre contact avec un matériel latent que des émergences déjà vécues ont rendu accessible.

Dans un deuxième temps, les activités de mise en situation permettent à l'élève d'exploiter le matériel de son émergence. L'élève prend un certain recul par rapport à ce matériel et l'exploite en le réinvestissant jusqu'à ce qu'une intention de réalisation plastique se fasse plus insistante. Il évite ainsi de sauter sur la première idée qui lui vient et de s'engager dans une réalisation pour laquelle il n'est pas suffisamment inspiré. En cela on peut voir s'insinuer déjà la dimension de distanciation qui caractérise plus particulièrement la troisième phase du processus créateur tel que nous le représentons. De façon plus pratique, voyons comment se fait le développement en question.

Souvent, ce qui émerge ne se présente pas dans une forme immédiatement transposable plastiquement. En phase d'ouverture, l'élève ne se limite pas aux symboles plastiques; il tente par tous les moyens de garder des traces impressionnistes qui évo-

1 - Nous nous référons ici à une technique utilisée en psychologie (on parle aussi de "technique d'imagerie") pour faciliter la prise de conscience de soi, des intuitions, des sensations, etc. Cette technique et ses modalités d'utilisation pour des fins pédagogiques sont décrites dans l'ouvrage de Galyean (1986).

quent son expérience. À titre d'exemple, au sortir d'une visualisation, il lui arrive d'évoquer verbalement la nébuleuse générée ou réveillée par ce mode de prise de contact avec l'espace intérieur. Il arrive aussi à l'élève d'éprouver le besoin de revenir à une écoute plus passive de l'espace intérieur avant de tenter d'esquisser quoi que ce soit par un moyen quelconque. C'est avec une certaine marge de liberté qu'il accomplit ce travail de développement en ce sens qu'il n'en est pas encore au stade d'une organisation rigoureuse; néanmoins ce type de travail laisse s'insinuer dès la première phase la dimension d'élaboration qui, comme nous l'avons vu, caractérise plus particulièrement la seconde phase du processus.

Explorons quatre situations-types qui illustrent la dynamique qui se joue entre les thématiques, les activités de mise en situation et les émergences; ces situations-types représentent en quelque sorte quatre catégories générales sous lesquelles de nombreuses situations peuvent être répertoriées.

Il arrive qu'un thème annoncé à l'avance par l'enseignant évoque directement ou indirectement chez l'élève un matériel que l'émergence a déjà rendu disponible; on parle ici de projets pour lesquels le thème colle bien au vécu expérientiel de l'élève. Dans de tels cas, en prenant part aux activités de mise en situation, l'élève tire parti d'un matériel déjà partiellement constitué. Les activités favorisent alors la reprise du contact avec ce matériel et permettent aussi son développement (situation 1).

En d'autres cas, il arrive que le thème annoncé à l'avance ne rencontre pas directement ou indirectement les émergences lointaines ou récentes de l'élève; il dispose alors d'un délai qui lui laisse du temps pour s'ouvrir et pour être à l'écoute de sa réaction face à l'objet extérieur que le thème représente. Même si au départ le thème l'indifère, les échanges sur le vécu de l'émergence et de la phase d'ouverture auxquels il prend part régulièrement l'aident à s'ouvrir à ce qui lui est proposé. De façon complémentaire, les activités de mise en situation offrent l'opportunité d'approfondir son rapport intime avec le thème. On peut établir un parallèle entre cette situation scolaire et la situation de l'artiste qui répond à une commande ou à l'invitation d'un agent extérieur; la proposition qui vient de l'extérieur ne permet pas nécessairement de tirer parti d'un matériel en attente. Néanmoins, dans la réalité, de telles occasions sont souvent instigatrices d'expériences de création fort significatives. Pour l'élève comme pour l'artiste, la proposition extérieure représente un défi qui, une fois relevé, procure un sentiment de dépassement de soi et d'intégration au monde (situation 2).

Il arrive aussi que le thème ne soit pas annoncé à l'avance mais proposé spontanément, provoquant ainsi un effet de surprise. L'élève réagit alors spontanément à la proposition extérieure qui, encore une fois, pose un défi à relever. Ces situations sont des occasions d'entraînement à la rencontre spontanée d'une thématique; elles permettent à l'élève de développer sa capacité d'entrer en interaction significative avec un plus grand nombre d'objets ou d'événements extérieurs (situation 3).

Enfin, il arrive que l'élève soit invité à exploiter une thématique librement choisie. Les activités de mise en situation l'aident alors à se donner un thème qui rejoint intimement ses émergences. Cette dernière situation s'apparente à celle de l'artiste qui travaille à l'exploitation de ses thèmes personnels (situation 4).

Les situations répertoriées ci-dessus ne sont pas exhaustives; elles permettent toutefois d'illustrer plus concrètement les rôles que jouent les activités de mise en situation. Pour résumer ces rôles, disons que la mise en situation permet de connaître des émergences en classe d'art ou, plus souvent encore, de reprendre contact avec un matériel que des émergences passées (lointaines ou récentes) ont rendu accessible; on parle alors de mise en contact avec l'espace intérieur. Enfin, la mise en situation remplit une autre fonction importante; elle aide à tirer parti du matériel des émergences et à le développer jusqu'à ce qu'une intention de projet se fasse plus insistante.

3.1.3 Illustration

Dans un cours d'arts plastiques de niveau secondaire III, les élèves en sont à mi-chemin dans un projet de linogravure; même s'il reste encore une semaine avant que ce projet ne soit complété par la plupart des élèves, l'enseignant a interrompu l'atelier pour discuter avec eux du thème du prochain projet d'arts plastiques : "Une drôle d'expérience". Il s'agit d'un thème ouvert qui laisse place à une grande variété de réalisations. Certains partiront peut-être d'un rêve bizarre ou farfelu qu'ils ont fait alors que d'autres s'inspireront d'une expérience particulière qui leur est déjà arrivée. Enfin d'autres s'inspireront d'une expérience plus conventionnelle qu'ils auront vécue d'une façon très personnelle. Ainsi donc, plusieurs pistes d'inspiration sont ouvertes.

Le soir même, alors qu'il range quelques revues avant de commencer un travail scolaire, Léonard (un élève de cette classe d'arts plastiques) tombe sur un dossier photographique qu'à sa demande un oncle lui a prêté. Ce document décrit en images la vie dans un pensionnat français des années 30 recevant de jeunes adolescents. Écoutant son envie, il se laisse solliciter et commence à scruter ces images.

Bien que certaines scènes aient un air cocasse en raison de l'écart entre les usages anciens et les actuels, le climat de ces images photographiques dégage quelque chose de difficilement exprimable mais qui pourtant retient fortement Léonard. Alors que certaines d'entre elles visent plus spécialement à représenter les pavillons de l'institution, d'autres montrent des activités parascolaires. Ces dernières retiennent davantage Léonard qui se plaît à apprécier de façon quelque peu rêveuse les scènes de canotage, de balle molle, de baignade et les scènes plus oisives de promenade dans les sentiers ombragés. Une ou deux images l'interpellent de façon plus insistante et bien que le temps passe, le plaisir l'emporte sur le travail et prolonge ce contact visuel (accueil de l'émergence). Il s'abandonne à une rêverie plus profonde (immersion). Après quelques minutes, il revient à la réalité et, prenant conscience de son plaisir, complète son rangement en prenant soin de garder cette source à portée de la main (identification d'un objet susceptible de provoquer des émergences).

Le lendemain, avant de se remettre à l'étude, il se sent attiré par ce matériel qui le captive et qui stimule son imagination. Au contact des images privilégiées la veille, la rêverie revient et se poursuit (reprise de contact avec le matériel qu'une émergence a rendu accessible). Au sortir de ce deuxième contact, il prend conscience que ce rêve éveillé lui parle de ce qu'en classe optimale d'arts plastiques on appelle "le paysage intérieur"; il s'efforce de demeurer en contact avec son rêve pour jeter quelques mots sur papier, tentant ainsi de garder quelques traces susceptibles de l'évoquer encore davantage (recueil de traces de type "mémoires impressionnistes"). Il note quelques bribes de phrases qu'obscurément il entend intérieurement. Bien que certaines de ces bribes lui paraissent loufoques et bien que d'une trace à l'autre il semble y avoir des contradictions, Léonard ne cherche pas à ordonner son rêve; il cherche simplement à garder des traces qui lui permettront de reprendre contact avec l'ambiance floue et nébuleuse qui l'habite et qui lui donne des impressions difficilement exprimables par des mots. En dépit du plaisir que cette expérience lui procure, Léonard ne se sent pas particulièrement projeté vers une action concrète et cela ne le dérange pas; pour le moment, il accueille ce qui émerge pour le plaisir que cela lui procure sans envisager un canal de réinvestissement particulier.

Le lendemain, pendant le cours de mathématiques, Léonard se sent interpellé à deux reprises par sa rêverie et il entend alors intérieurement une bribe d'une phrase qu'il a notée la veille. Lorsqu'en après-midi au cours d'arts plastiques le professeur parle à nouveau du thème de la prochaine réalisation, Léonard se dit que sa récente rêverie servira de matériel de départ pour ce projet. Comme l'enseignant invite les

élèves à apporter en classe tout matériel susceptible de soutenir et de développer leur inspiration, il se propose d'amener ses images et les quelques lignes de texte qu'il a esquissées (mémoires impressionnistes).

Trois jours plus tard, en classe d'arts plastiques, on aborde plus concrètement le projet. Comme quelques-uns de ses camarades, Léonard a amené en classe son matériel d'inspiration. Ayant pris soin d'atténuer quelque peu l'éclairage et après avoir mis une trame sonore peu suggestive et à peine perceptible (question de couvrir les bruits de fond inopportuns), l'enseignant invite les élèves qui ont apporté des éléments d'inspiration à se centrer d'abord sur ces éléments pour se laisser interpeller et les incite à se replonger dans l'ambiance qu'évoque ce matériel. Il invite les autres élèves à se préparer à la visualisation qui va suivre. Léonard retrouve alors les images qui l'ont déjà interpellé à quelques reprises et relit les bribes de texte qu'il a jetées sur papier au sortir de ses immersions. Grâce au calme qui règne en classe et grâce aussi à l'attitude des autres élèves qui sont habitués à ce type de procédure, Léonard reprend facilement contact avec l'ambiance de ses immersions récentes.

L'enseignant propose à tous un exercice de détente préparatoire à la visualisation guidée; la visualisation les invite à se voir intérieurement au coeur d'une "drôle d'expérience". Comme les termes qu'utilise l'enseignant pour guider la visualisation sont ouverts (généraux et peu prescriptifs), Léonard retrouve encore facilement l'ambiance réveillée par le matériel de son inspiration; les phrases de l'enseignant l'amènent à développer davantage cette vision intérieure et il tente de préciser visuellement cette ambiance difficilement saisissable. Sur l'invitation de l'enseignant, il fait aussi appel à d'autres modes perceptuels pour enrichir sa représentation; il se concentre alors sur les aspects sonores, olfactifs et tactiles de son paysage intérieur. Enfin, il prend conscience de ses sensations kinesthésiques.

Sur l'invitation de l'enseignant, au sortir de la visualisation, Léonard et les autres élèves jettent sur papier des mots ou quelques traits en rapport avec l'ambiance que la visualisation a éveillée en eux. Ces quelques notes ne sont pas prises dans le but de décrire fidèlement ce que la visualisation a donné à pressentir et les élèves le savent; elles ont pour but de recueillir spontanément, sans souci d'organisation, des traces impressionnistes susceptibles d'évoquer l'image intuitionnée.

Après avoir noté les mots "attention, arrête! arrête!", Léonard tente de traduire rapidement avec du fusain sur papier brouillon la qualité de lumière qui semble

habiter son rêve. Le centre de la feuille demeure relativement clair alors que les pourtours font progressivement place à une pénombre enveloppante.

Pendant ces prises de notes, l'enseignant s'est fait pratiquement invisible et Léonard l'apprécie; cela le met plus à l'aise pour écrire et noter plastiquement ce qu'il veut garder. Il régne en classe un climat de centration d'une belle qualité en ce sens que Léonard se sent seul avec lui-même en dépit de son immersion dans le groupe-matière.

Jusqu'ici on ne peut pas dire que l'image de Léonard se soit projetée de manière vraiment intentionnelle; néanmoins, on peut dire qu'il a vécu de façon intelligente une phase d'ouverture qui, tout en privilégiant la sensibilité et l'intuition, tire parti d'une certaine conscience du processus.

3.2 Vécu de la phase d'action productive au cours optimal d'arts plastiques au secondaire

À partir de la représentation de la phase d'ouverture élaborée à la section précédente, définissons la phase d'action productive en nous donnant quelques points de comparaison.

Alors que la première phase invite l'élève au relâchement de certains contrôles et à l'ouverture aux expériences d'émergence et d'immersion qui font appel à un certain abandon à l'expérience intuitive, la phase d'action productive l'invite à la reprise des contrôles pour s'adonner à des activités plus intentionnelles. Voila donc deux aspects capitaux qui démarquent la seconde phase de la première : le retour plus insistant aux contrôles relâchés au cours de la phase initiale et la présence d'une intention qui pousse à l'action concrète, à l'élaboration d'un produit, à la symbolisation.

Le processus de création, tel que dessiné à la section 2 du présent chapitre, nous amène à reconnaître le passage de la phase d'ouverture à la phase d'action productive dans l'accueil d'une intention de projet plus explicite, intention qui retient l'esprit et qui incite à l'action plus systématique et plus contrôlée.

Pour mieux voir cette transition, revenons momentanément à l'illustration esquissée à la fin de la section précédente. Vers la fin de la première phase, Léonard a rassemblé toutes sortes d'indices ou de traces qui évoquent une ambiance intérieure qu'il a éprouvée à un moment donné et qui tendent à la rendre; bien qu'il se laisse aller à l'aventure intuitive, à mesure que s'accumulent des traces, Léonard prend conscience

qu'une organisation plus formelle semble vouloir s'initier. De façon subtile, on peut dire qu'il connaît alors des tentations de projet. Au moment où Léonard s'arrête à une tentation plus accaparante pour y céder, on peut dire que sa tentation se transforme en intention en ce sens qu'elle le dirige, qu'elle l'emmène dans une direction indiquée bien qu'indéterminée. Elle ne l'emmène pas tant à réaliser une image préconçue mais davantage à tenter de matérialiser une image intuitionnée.

Mais le passage de la première phase à la seconde demeure subtil même pour l'élève qui le vit; c'est là une des raisons qui nous font dire que la création est d'abord une démarche et que sa représentation comme un processus découpé en phases successives répond avant tout à nos besoins d'analyse. Toutefois, plus concrètement, on peut dire qu'à partir du moment où se manifeste un désir de passer à l'action expressive, où apparaît une volonté d'organisation (qui dépasse la simple cueillette de traces impressionnistes), la phase d'action productive est amorcée.

Difficilement repérable de façon précise, nous avons vu que le passage de la tentation à l'intention ne répond pas à une règle quantitative; on ne peut pas dire que suite à un nombre de tentations déterminé, la naissance d'une intention significative est inévitable. Il arrive souvent qu'une intention s'impose dès les premières esquisses ou dès la première cueillette de traces impressionnistes. Il arrive pourtant aussi que l'intention mette un temps considérable à advenir.

Ces deux alternatives sont bel et bien présentes au cours optimal d'arts plastiques tout comme elles le sont dans le contexte plus large de l'atelier d'artiste. Nous verrons un peu plus loin comment , dans le contexte du cours optimal, on arrive à vivre ces deux facettes; mais auparavant, revenons à quelques éléments de comparaison avec la première phase.

Si la phase d'ouverture se prête plus difficilement à un vécu systématique durant le temps spécifique de la classe d'arts plastiques, la phase d'action productive s'y prête plus facilement. En effet, s'il est difficile d'exercer un certain contrôle sur l'apparition des émergences et sur leur rappel, il demeure plus facile d'organiser en classe des activités de production en rapport avec le matériel que la phase d'ouverture a fourni. En d'autres termes, une fois qu'une réelle intention de projet a vu le jour, il est relativement plus facile de concevoir un cadre de production plus systématique et favorable à la symbolisation d'un aspect de l'ambiance ou de l'espace intérieurs.

Il persiste toutefois une interaction particulière entre la première et la seconde phase. On a vu qu'au cours de la première phase, l'élève prend contact avec son ambiance intérieure via ses émergences et ses immersions et tente de garder des traces qui l'évoquent. Bien que la phase d'action productive fasse davantage appel à la pensée conceptuelle pour donner jour à une symbolisation, elle doit constamment se laisser inspirer par l'émotion initiale qui fait l'objet de la phase précédente. Ainsi nous pouvons dire que la phase d'action productive fait appel à la capacité de laisser interagir l'ambiance intérieure avec l'activité intentionnelle qui se charge de l'évoquer.

On a vu que la tâche principale de l'élève, au cours de la première phase, est d'entrer en contact avec son ambiance intérieure via ses émergences et ses immersions et de développer le matériel qui leur est lié pour connaître des tentations de projet et finalement une intention de projet. Au sortir de cette période, l'élève a plus particulièrement pris contact avec la dimension expérientielle d'un aspect de son ambiance intérieure. Comme on l'a vu, à la fois cette présence et cette représentation expérientielle ne donnent pas nettement à voir l'image achevée vers laquelle l'élève s'aligne; souvent elles n'en suggèrent même pas l'esquisse. La plupart du temps les traces impressionnistes que garde l'élève subissent maintes transformations avant de s'arrêter dans l'oeuvre achevée; même si elles inspirent et incitent à l'action, elles ne constituent pas une image conceptualisée. Ce n'est que par des tentatives de symbolisation concrète que l'élève parvient à les articuler conceptuellement et matériellement. L'articulation d'un aspect de la nébuleuse intérieure à travers l'incarnation d'un symbole externe en correspondance intime avec elle constitue la tâche principale de l'élève en phase d'action productive.

Plus concrètement, on peut dire qu'en demeurant à l'écoute de l'arrière-plan intérieur que les activités de mise en situation ont permis de rejoindre plus effectivement, l'élève garde le contrôle nécessaire pour articuler matériellement et conceptuellement une image en correspondance intime avec ce même arrière-plan intérieur. L'élève qui vit la phase d'action productive de façon optimale exploite deux aptitudes particulières : d'une part il exploite son aptitude à demeurer en contact avec son ambiance intérieure tout en reprenant les contrôles nécessaires à la seconde phase et d'autre part il exploite des aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle.

Voyons d'abord de façon globale ce qui se passe au cours optimal d'arts plastiques en phase d'action productive au secondaire pour entrevoir ensuite de façon

plus spécifique comment se manifeste le soutien à l'exploitation et au développement des aptitudes retenues comme essentielles au vécu de cette phase.

3.2.1 Déroulement global de la phase d'action productive en classe optimale d'arts plastiques au secondaire

Ce qui se passe en classe au cours de la deuxième phase peut se traduire en termes d'activités de réalisation concrète. Quand l'élève n'est pas directement occupé à la production d'une image finale, il l'est indirectement; il s'adonne alors à des esquisses, à des ébauches, à des essais techniques ou encore à la recherche de substituts visuels qui permettent de tendre à l'image recherchée. Toutes ces activités ont ceci en commun qu'elles opèrent dans la réalité sur un matériel perceptible en laissant des traces tangibles; même lorsque l'élève est davantage centré sur des tâches de nature plus conceptuelle, il y a toujours pour ainsi dire une base ou un pendant matériel à ses efforts conceptuels (on peut penser aux gribouillages ou aux schémas rudimentaires qui accompagnent la réflexion et qui semblent la rendre plus effective).

Tout au début de cette phase, les élèves travaillent à partir des traces impressionnistes qu'ils ont déjà rassemblées. La plupart du temps, ce début d'extériorisation et d'organisation de l'image s'initie par un travail d'esquisse, c'est-à-dire par des essais d'organisation de l'image ou encore par des essais d'organisation d'un ou de plusieurs aspects ou parties de l'image. Ce faisant, les élèves essaient de rendre plastiquement un aspect de l'arrière-plan intérieur qu'ils ont pressenti et qu'ils continuent d'ailleurs de pressentir. Il arrive fréquemment qu'ils doivent choisir dès ce moment les médiums, les supports et les outils qui les aideront pertinemment à esquisser.

Au fur et à mesure que ces esquisses prennent forme, l'élève peut les considérer plus objectivement (elles sont extérieures à lui) et il peut plus rationnellement questionner la pertinence des substituts visuels, des médiums, du traitement et, plus globalement, de l'organisation visuelle. En questionnant cette pertinence, il vérifie en quelque sorte s'il y a correspondance entre l'image intuitionnée et l'esquisse. Ce faisant, il s'amorce un travail d'épuration de l'esquisse et d'élucidation de l'image intuitionnée. L'esquisse jugée totalement ou partiellement impertinente appelle sa modification jusqu'à ce qu'elle atteigne un niveau de pertinence satisfaisant. Une fois jugée pertinente, elle procure à l'élève une satisfaction liée au sentiment d'un début de saisie d'un aspect de l'arrière-plan intérieur.

Une variante importante de ce scénario doit être discutée dès maintenant. Dans l'échantillon que représente le groupe-matière, il y a une proportion importante

d'élèves pour qui l'esquisse représente un préliminaire logique et aidant. Mais il y a aussi une importante proportion d'élèves pour qui le travail d'esquisse cause un certain blocage. Pour eux, le fait de passer par un travail d'esquisse atténue considérablement l'impulsion reçue de l'intention de projet. Leur mode naturel de production les incite à se donner rapidement et directement, sur un support définitif, les grandes lignes de l'image poursuivie; à partir de cette ébauche, ils cherchent ensuite à tendre progressivement à l'élucidation de leur image.

Quoique semblable au précédent, ce scénario introduit une différence importante dans les modes de production. Comme l'objectif de la seconde phase est de mettre au monde un produit en correspondance intime avec l'arrière-plan intérieur, le présent modèle respecte cette divergence et conçoit qu'en classe optimale d'arts plastiques tous les élèves n'ont pas nécessairement à passer par les mêmes activités au même moment.

En dépit de cette démarcation, il demeure certaines constantes dans les démarches de production. Chez l'élève qui s'adonne au second mode, au fur et à mesure que l'ébauche des grandes lignes de sa réalisation prend place, il s'opère un phénomène de distanciation très similaire à celui que connaît son camarade en cours d'esquisse. Comme ce dernier, il questionne la pertinence des grandes lignes de l'ébauche, des médiums et des techniques utilisées ou envisagées; ce questionnement conscient ou demi-conscient oriente les prises de décisions quant à l'alignement et au développement de l'image. Tout comme son camarade, en questionnant la pertinence, il recherche une correspondance entre l'ébauche et ce qu'il pressent intérieurement. À force d'ajustements, à mesure que certains aspects de la réalisation lui semblent correspondre à des aspects de l'espace intérieur, il connaît une satisfaction liée au sentiment de saisie d'un aspect de l'arrière-plan intérieur.

Une fois que le travail d'esquisse de ceux qui empruntent le premier mode est terminé, ils passent à la réalisation proprement dite; à ce stade leur tâche est similaire à celle des élèves qui passent directement à l'ébauche. Au fur et à mesure que l'ébauche progresse et fait place à l'image réelle, la routine de production demeure pratiquement la même; l'élève prend un certain recul face à l'image extérieure et questionne sa correspondance avec l'ambiance intérieure qu'il tente d'évoquer; ce questionnement l'amène à des corrections, à des essais techniques, bref, à décider ce qu'il faut faire pour atteindre un niveau de correspondance raisonnablement satisfaisant.

Mais rendu à un certain niveau de développement, sa forme définitive devenant de plus en plus évidente, l'image de l'élève intervient de façon autonome dans la prise des décisions quant à son achèvement. C'est dire qu'à ce stade, en questionnant la pertinence de ce qui prend forme, l'élève se sent non seulement guidé par la recherche d'une correspondance entre l'ambiance intérieure et l'image extérieure mais aussi par l'autonomie de l'image extérieure qui commande en quelque sorte son développement. Plus concrètement, disons qu'au fur et à mesure que l'image extérieure progresse, le champ des possibilités se rétrécit et sa finalisation se commande presque d'elle-même.

On peut voir dans le dessin de cette séquence qu'interviennent simultanément les aptitudes d'écoute de l'arrière-plan intérieur et les aptitudes conceptuelles et techniques. Elles ne se succèdent pas, mais plutôt, interagissent. C'est pourquoi dans le contexte général du cours optimal d'arts plastiques, on évite d'isoler les habiletés pour les exploiter et les développer de façon indépendante. Revenons sur cette séquence pour l'analyser brièvement et pour voir comment ces aptitudes s'expriment ponctuellement.

Suite aux activités de mise en situation, les élèves s'adonnent spontanément à un travail d'esquisse ou d'ébauche. Au cours de ces tâches ils doivent demeurer à l'écoute de leur arrière-plan intérieur puisqu'ils tentent de donner forme à une symbolisation qui évoque un de ses aspects. Nous avons vu qu'au moment où l'élève questionne la pertinence de l'esquisse ou de l'ébauche, il cherche à vérifier son niveau de correspondance avec l'image pressentie intérieurement. Pour ce faire, il doit demeurer continuellement à l'écoute de l'arrière-plan intérieur pour arriver à évaluer la pertinence du produit extérieur.

En même temps, bien que l'activité conserve une certaine spontanéité, elle demande à l'élève de faire des choix et de prendre des décisions : quel médium et quel support utiliser ? quels substituts visuels emprunter pour évoquer l'image pressentie ? à quel traitement recourir pour mieux rendre l'idée ? bref, que faire pour arriver au résultat recherché ?

Enfin, on peut voir facilement que les aptitudes techniques et motrices sont sollicitées pendant cette séquence. Au fur et à mesure qu'il tente de rendre l'idée de façon visuelle, l'élève doit nécessairement conjuguer son savoir gestuel et technique pour donner forme matérielle à l'image. Pendant la production, la réflexion permettant l'évaluation de la pertinence soulève en même temps la question du savoir faire plastique de l'élève; le questionnement, tenant compte de ses possibilités et limites, incite parfois

l'élève à suspendre momentanément la réalisation de l'image proprement dite pour chercher parmi les ressources disponibles un moyen de dépasser les limites personnelles au plan technique ou moteur. Généralement il recourt alors à l'enseignant ou à un pair ou encore à une ressource bibliographique.

Bien que dans le contexte général du cours optimal d'arts plastiques l'exploitation et le développement d'aptitudes spécifiques ne se fasse pas de manière systématique, c'est-à-dire de façon successive ou linéaire, on peut isoler certaines pratiques qui incitent plus directement au recours et à l'affinement d'aptitudes particulières. Voyons donc comment se manifeste plus spécifiquement le soutien au développement des aptitudes retenues comme essentielles au vécu optimal de la phase d'action productive.

3.2.2 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exploitation et le développement de l'aptitude à demeurer en contact avec l'ambiance intérieure

Il serait faux de croire qu'au cours de cette période fortement caractérisée par le travail manuel, la centration de l'élève est plus accessoire ou qu'elle est moins omniprésente; car ce qui prend forme par la main n'est pas, comme nous l'avons vu, préalablement formé intérieurement; ce qui prend forme profite d'une circulation constante qui va de l'extériorité du monde à l'intériorité des représentations de l'élève. Au moment où la main semble intervenir de manière exclusive, l'esprit est fortement sollicité et si la centration est dissipée au cours de telles pratiques, la teneur du travail de représentation s'en ressent; l'activité devient alors plus mécanique.

Comme il est question de tirer parti d'un dialogue entre l'intériorité de ses représentations (expérientielles et conceptuelles) et l'extériorité de l'image qui prend forme, l'élève évite autant que possible d'entretenir un autre dialogue avec les membres de son micro-groupe, ce qui pourrait créer de l'interférence entre le premier dialogue et le second. Toutefois la règle du silence n'est pas stricte. Dans le contexte d'une classe d'art au secondaire, les nombreuses manipulations causent inévitablement quelques bruits. En plus de cela, quelques brefs échanges entre pairs ne risquent pas d'amoindrir la fécondité du climat de création; ces brefs échanges s'avèrent souvent plus utiles que nuisibles car la plupart du temps, ils ont une fonction de support-interaction qui s'avère favorable au développement du climat de confiance en classe. La consigne du silence incite davantage à éviter d'entretenir avec ses pairs (notamment les membres de son micro-groupe) une discussion suivie tout au long de la phase d'action productive, ce qui

aurait pour conséquence de diminuer considérablement la circulation intérieur-extérieur dont l'élève doit nécessairement tirer parti en cours d'action productive.

Comme cette question est discutée en classe optimale d'arts plastiques, l'élève développe encore davantage sa conscience du processus de création. D'une part cela l'aide à mieux comprendre et accepter la consigne du silence et d'autre part cela l'amène à prendre progressivement conscience de cette circulation intérieur-extérieur au moment où elle se produit.

De manière plus pratique l'élève se voit proposer des préliminaires qui l'aident à garder le fil avec son arrière-plan intérieur. Tout au début de la phase d'action productive, un exercice de libération est souvent proposé afin de délier le geste, de favoriser la centration tout en facilitant une certaine forme de passage à l'action. L'élève peut aussi tirer parti d'un travail d'esquisse qui, tout en lui permettant de noter les aspects plus essentiels et globaux qu'il veut traduire, l'aide à vaincre sa peur de la feuille blanche et à amorcer sa réalisation même s'il n'entrevoit pas vraiment l'allure qu'elle prendra. Ces esquisses, quoique plus organisées que les mémoires impressionnistes de la phase précédente, permettent une transition entre la spontanéité initiale et l'action contrôlée qui lui succède.

La peur de la feuille blanche se manifeste couramment chez les élèves qui n'en sont qu'au début de leur démarche de création. On peut l'attribuer à différentes raisons. L'élève qui connaît une intention de projet très accaparante peut hésiter à jeter sur papier un trait quelconque qui risquerait de traduire malhabilement son idée. D'un autre point de vue, l'élève qui n'arrive pas à connaître une véritable intention de projet hésite lui aussi à passer à l'action concrète. Dans les deux cas, les exercices ou les routines de démarrage aident l'élève à passer à l'action productive en classe optimale d'arts plastiques; leur but est de permettre un réchauffement propice à la symbolisation. Qu'il s'agisse de travail bidimensionnel ou tridimensionnel, ces exercices ont tout autant leur raison d'être; ils permettent de passer à l'action tout de suite en demeurant en contact avec l'ambiance intérieure sans être inhibé par quelque limite personnelle au plan conceptuel ou technique.

Lorsque les élèves s'adonnent à de tels exercices, l'enseignant se fait des plus discret afin de ne pas inhiber l'élan initial; il vaque alors à d'autres occupations ou encore prête assistance à des élèves qui n'en sont pas aux préliminaires.

Pour les élèves qui n'éprouvent pas une véritable intention de projet, les exercices ou les routines de démarrage ont une fonction particulière. Dans le contexte de la classe optimale d'arts plastiques, les élèves n'ont pas à s'adonner nécessairement aux mêmes activités tous au même moment. Ceux qui se sentent plus inspirés passent plus rapidement que les autres à l'action productive. Mais pour ceux qui, après un certain laps de temps, n'arrivent pas à éprouver vraiment une intention de projet, un délai supplémentaire s'avérerait très souvent inutile. En passant aux exercices ou aux routines de démarrage, même sans intention précise, ils ont davantage de chances d'entrer dans la dynamique de la création.

Nous sommes conscient que ce qui précède vient bousculer quelque peu ce que nous disons lorsque nous parlons de la création comme d'un processus. Passer à la seconde étape d'un processus alors que la première n'est pas complétée semble pour le moins illogique. Nous avons déjà dit que la création ressemble davantage à une démarche qu'à un processus. Après qu'une personne se soit engagée depuis un certain temps dans une telle démarche, elle arrive plus facilement à se la représenter comme un processus. Ce qui nous fait dire que la création est davantage une démarche qu'un processus, c'est principalement son fonctionnement qui est circulaire plus que linéaire. En représentant la démarche de création comme un anneau, on donnerait à voir que dans une démarche de ce type, il n'y a pas vraiment de point de départ précis ni de point d'arrivée. L'expérience de la création plastique nous amène à voir que les portes d'entrée dans ce type de démarche sont variées. Par conséquent il devient plausible de croire que l'action productive puisse servir tout autant de porte d'accès à la dynamique de création. Enfin on peut citer le cas de nombreux artistes qui, sans être franchement inspirés, continuent d'agir afin de demeurer dans la dynamique de la création.

3.2.3 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exploitation et le développement des aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle

La reprise du contrôle dont nous avons parlé à maintes reprises vise principalement l'exploitation et le développement du potentiel d'articulation conceptuelle et matérielle. C'est probablement au cours de la phase d'action productive que la réalité se fait la plus contraignante, car l'image intuitionnée au cours de la phase précédente doit transiger avec "les lois de la réalité" pour prendre une forme saisissable, concrète, matérielle, en d'autres termes, pour aboutir dans la réalité. C'est plus directement grâce au potentiel d'articulation conceptuelle et matérielle que la symbolisation concrète est possible. Sans réduire l'habileté à créer à ces aptitudes spécifiques, il faut reconnaître

qu'elles sont essentielles au déroulement optimal du processus créateur et ce plus spécialement au cours de la phase d'action productive.

Nous avons vu qu'en cours d'action productive, les aptitudes conceptuelles, gestuelles et techniques de l'élève se conjuguent plus qu'elles ne se succèdent. Elles s'exercent lors de la réalisation de l'image proprement dite mais aussi et beaucoup au cours d'exercices proposés plus spécialement pour exploiter et développer le langage plastique, pour exploiter et développer le potentiel technique et moteur et enfin pour exploiter et développer l'aptitude à organiser l'image.

Afin d'exploiter et de développer son potentiel d'expression plastique, l'élève participe de temps à autre à des expériences spécialement conçues en ce sens. Ces exercices visent plus concrètement le développement du langage plastique. On peut penser à des exercices exploratoires qui visent l'appropriation de modes de représentation. Entre autres, le dessin d'observation peut être compris comme un de ces exercices. On peut aussi penser à des exercices qui visent plus particulièrement l'exploitation et le développement de l'aptitude à tirer parti du pouvoir expressif des médiums et des matériaux.

L'élève participe aussi à des discussions autour de réalisations diverses (réalisations d'élèves, réalisations d'artistes, de graphistes ou de communicateurs visuels). Ces discussions visent, elles aussi, l'appropriation du langage plastique. Elles permettent à l'élève de prendre conscience que certains effets ou aspects de l'image sont plus directement liés à l'utilisation d'éléments spécifiques.

Afin d'exploiter et de développer son potentiel technique et moteur, l'élève participe à des démonstrations et à des essais qui visent l'appropriation des techniques et le développement de la motricité fine. Ces démonstrations et exercices permettent à l'élève de faire des liens entre l'utilisation particulière de tel médium et le rendu ou l'effet visuel obtenu.

Enfin, l'élève prend part à l'occasion à des expériences qui ont pour but d'exploiter et de développer sa capacité d'organiser une image; car si l'acquisition des éléments de langage et une certaine habileté technique s'avèrent nécessaires, elles s'avèrent tout de même insuffisantes. Ces exercices convient l'élève à répondre spontanément à une incitation thématique tout en développant la conscience de son mode d'organisation de l'image. Bien que tous les élèves ne procèdent pas de la même façon,

chacun passe plus ou moins de manière routinière par les mêmes étapes lorsqu'il organise ses images.

Il ne faut pas croire que tous ces types d'exercices reviennent systématiquement à chaque fois qu'une réalisation est en marche. Souvent, alors qu'un élève se trouve dans une situation particulière, l'enseignant lui propose un exercice dans le but de l'amener à résoudre, au moins partiellement, un problème personnel rencontré en cours de réalisation. Il arrive aussi que quelques élèves éprouvent simultanément des difficultés similaires; dans ces circonstances, l'enseignant discute avec eux du problème rencontré et, au besoin, leur propose un exercice qui les aide à résoudre, du moins partiellement, leur problème.

Enfin il arrive que l'enseignant crée volontairement un intermède entre deux projets et qu'il propose un ou des exercices qu'il juge pertinents pour répondre à un besoin manifeste d'aptitudes plus spécifiques. Toutefois, ces intermèdes ne prennent pas plus de place et d'importance que les périodes centrées sur le vécu de la démarche de création elle-même.

On pourrait croire que tous ces exercices auraient leur raison d'être avant même de passer à la création proprement dite. Certains modèles plus académiques sont inspirés par cette conviction. Quant à nous, notre expérience de la création et de l'éducation plastique nous porte à croire que ces exercices sont significatifs dans la mesure où ils s'intègrent à la démarche de création. C'est une croyance que nous partageons d'ailleurs avec plusieurs autres didacticiens des arts.

3.2.4 Illustration

Suite à un premier jet spontané de traces impressionnistes, sur l'invitation de l'enseignant, les élèves passent à un exercice de libération gestuelle qui, tout en déliant le geste, permet de demeurer en contact avec l'arrière-plan intérieur. L'exercice d'une durée de trois à cinq minutes consiste à laisser courir librement un trait de fusain continu sur toute la surface d'une feuille de papier brouillon de 40 par 50 centimètres en essayant de demeurer en contact avec ce que la visualisation a laissé émerger. Il s'exécute debout pour profiter d'une plus grande mobilité gestuelle. La trame sonore qui accompagnait la visualisation accompagne aussi l'exercice; elle a encore pour principale fonction de couvrir les bruits de fond inopportuns favorisant ainsi la centration.

Comme ses camarades, Léonard a l'habitude de tels exercices; il les perçoit comme des stratégies qui favorisent le passage à l'action. Selon ses propres termes,

un exercice de libération c'est "un truc pour se donner un air d'aller". Tout comme ses camarades, Léonard l'aborde comme un rituel; il prend la chose au sérieux et procède sans bavardage. Il se centre sur sa feuille cherchant en quelque sorte à voir s'évoquer son ambiance intérieure dans ce gribouillis gestuel.

De lui-même, Léonard peut déterminer la fin de l'exercice de libération; à un moment donné, il sent qu'il est parvenu à une certaine saturation et l'envie de passer à des essais plus volontaires (intentionnels) l'amène à procéder à des esquisses. À ce moment , bien qu'il arrive à pressentir passablement son image, il n'a pas encore une idée précise de l'ensemble. Il sait toutefois qu'une pénombre enveloppe la scène habitée par des impressions de mouvement, de vitesse, de chute. Le travail d'esquisse lui permet de noter et d'organiser les aspects de l'image qui semblent s'imposer d'emblée.

Il esquisse la ligne d'horizon d'un champ dénudé envahi d'une brume ombrageuse qu'il évoque rapidement en estompant le fusain. En esquissant ces premiers éléments, d'autres traits demeurés jusque-là inconscients ou demi-conscients s'énoncent tout à coup et prennent place. Un aspect de son image intérieure se précise; il associe ce qu'il entend parfois intérieurement à des bruits de sabots de chevaux en course. Tout en réalisant son esquisse, il a l'impression de se rapprocher de l'ambiance de son rêve et déjà cela lui procure une certaine satisfaction car il se sent sur la bonne voie même si pour le moment il n'arrive pas à évoquer les sensations de vent, de vitesse et de chute qu'il veut traduire.

Léonard partage sa table avec trois camarades auxquels il s'est joint en début d'année scolaire. Au cours de cette phase d'élaboration, tous quatre semblent absorbés et solidaires les uns des autres bien qu'ils n'aient pas le même rythme ni les mêmes façons de procéder. L'un d'eux, Charles est un ami plus intime que Léonard connaît et fréquente depuis deux ans. Il y a aussi Raymonde que Charles a connu en classe de français et Serge qui s'est joint spontanément à eux sans connaître ni l'un, ni l'autre. On peut voir qu'ils apprécient de travailler ensemble même si en phase d'action productive leur amitié ne donne pas lieu à des échanges prolongés. Travaillant à la même table depuis déjà quelques mois, ils se sont habitués les uns aux autres et se sentent à l'aise pour intervenir plastiquement comme bon leur semble sans inhibition. Pour Léonard, les membres de son micro-groupe font plus que partager sa table; il se sent supporté par eux tout au long de sa démarche de création.

Léonard s'attarde plus longuement sur une partie de l'esquisse, là où quelque chose semble vouloir prendre place. Depuis le début, il a une certaine envie de

se représenter en chute libre; mais jusqu'à maintenant, l'image qu'il pressent l'amène à se voir vaguement dans l'espace sans donner à voir précisément s'il vient de sauter ou de tomber d'une hauteur. Une chose lui semble toutefois plus claire; l'image qu'il entrevoit montrerait un personnage qui chute en affichant une certaine témérité; en tout cas, ce personnage ne semble nullement effrayé par le mouvement qui le transporte. Il esquisse rapidement le personnage obliquement pour lui donner le mouvement d'une personne qui tombe de la droite vers la gauche quand tout à coup le bruit des sabots dont il prenait conscience plus tôt lui donne l'idée de se représenter, sautant d'un cheval en course. Il lui semble qu'un tel saut traduirait bien les impressions de vent et de mouvement qu'il veut évoquer. Bien que l'idée le tente fortement, Léonard demeure hésitant parce qu'il lui semble difficile de dessiner une personne sautant d'un cheval en course. Il procède à un essai sur une autre feuille de façon à pouvoir découper ses sujets pour en déterminer plus judicieusement l'emplacement.

Jusqu'ici l'enseignant est demeuré disponible mais à distance; il circule dans l'atelier apportant un support varié et une aide méthodologique ou technique à qui les lui demande mais sans s'attarder auprès des élèves qui semblent plus sûrs d'eux. Il ne veut pas inhiber leur élan. Jusqu'à maintenant Léonard a tiré parti de cette distance mais au moment où il est sur le point de se décourager, il apprécie l'intervention de l'enseignant qui lui fait voir que même si ses deux premières esquisses de cheval ne sont pas parfaites, elles résolvent certaines difficultés. L'enseignant explique à Léonard que ce ne sont là que des études; il lui fait voir que pour arriver à un schéma convainquant, plusieurs peintres célèbres à travers l'histoire ont préalablement procédé à de nombreuses études. Il lui parle entre autre de Léonard de Vinci et de Degas qui ont été attirés par le cheval en tant que sujet. Il incite "le Léonard de sa classe" à chercher en bibliothèque des livres qui donnent à voir des chevaux en course : des livres sur l'équitation, sur Degas et De Vinci et, plus simplement, des livres sur les chevaux.

Entre deux cours d'arts plastiques, Léonard en a profité pour emprunter à la bibliothèque des livres qui donnent à voir des chevaux en course. Il a même mis la main sur un livre qui donne à voir des études de De Vinci. Il prend conscience que le grand maître est passé lui aussi par plusieurs esquisses avant d'arriver aux résultats recherchés. Disposant de modèles à observer, Léonard arrive plus facilement à procéder aux études et la chose lui semble davantage possible. Il n'engage pas tous ses efforts dans ces études proprement dites, réservant ses ressources pour le produit final.

Il passe à la réalisation proprement dite et décide de travailler sur un carton mayfair blanc dont il modifie le format pour le ramener à 35 par 50 centimètres. Il estime que l'image doit prendre place à l'intérieur de ce format dans le sens horizontal de la feuille. Il ébauche les grands traits de sa réalisation au crayon 4h. Le dessin proprement dit se fait au crayon ébony[1] et au pastel sec, des médiums qui permettent de rendre plus facilement les effets de brume, tout en tirant parti de la luminosité du support.

Entre temps, l'enseignant a interrompu l'atelier pour discuter d'exercices qui serviront d'intermède avant de passer à un autre projet car certains élèves du groupe-matière achèvent déjà leur réalisation. Même si Léonard ne se sent pas aussi avancé qu'eux, cela ne le stresse pas car il sait que le mode de gestion du temps en classe optimale d'arts plastiques permet des arrangements particuliers et que s'il n'avait pas terminé au moment d'amorcer une autre réalisation, il pourrait profiter de périodes parascolaires pour finaliser son image.

De retour à sa réalisation, il s'attaque à l'ébauche du cheval et du personnage en chute. Petit à petit ses sujets prennent place mais lui semblent quelque peu plaqués. Il parle de la chose avec Charles qui partage sa table et qui lui fait voir que dans l'esquisse principale les mêmes sujets profitent d'un environnement , ce qui donne une vision plus convainquante. Une fois que des effets de brume auraient atténué quelques petites imperfections, Léonard apprécierait probablement davantage son travail. Cette intervention a eu un effet d'encouragement et passant par-dessus quelques limites réalistement inévitables, Léonard poursuit sa production en tentant par toutes sortes de techniques d'estompage de se rapprocher de l'image qu'il cherche à rendre.

Plus la réalisation avance et plus certaines décisions se prennent pratiquement d'elles-mêmes. La façon dont la brume enveloppe la moitié gauche de l'image prescrit en quelque sorte le traitement de la moitié droite. Petit à petit le mouvement de production ralentit et tire à sa fin. Léonard donne ici et là une touche subtile et après un dernier recul, il décide que sa réalisation a atteint sa forme optimale. L'image n'est pas parfaite et Léonard le sait. Toutefois, compte tenu de ses possibilités et de ses limites, il en est satisfait; bien qu'elle n'arrive pas à traduire tout ce qui, dans son arrière-plan intérieur, a trait au rêve initial, elle en évoque certains aspects de façon satisfaisante.

---

1 - Il s'agit d'un crayon à mine grasse permettant d'obtenir plusieurs tonalités de gris.

3.3 Vécu de la phase de séparation au cours optimal d'arts plastiques au secondaire

S'il est quelque peu difficile de démarquer la phase d'ouverture de la phase d'action productive, la démarcation est beaucoup plus franche entre la deuxième et la troisième phase. À partir du moment où l'élève en est à prendre la décision de cesser de modifier l'image élaborée, la phase de séparation proprement dite s'amorce pour lui. On peut comprendre que la décision elle-même fait partie de la séparation.

Un contraste particulier se dessine entre la troisième phase et les deux qui la précèdent. Alors que les phases d'ouverture et d'action productive conduisent l'élève à l'image, la phase de séparation l'en détache. Ainsi, la dernière phase du processus incite l'adolescent à prendre une distance objective envers l'image qui, au départ, formait avec lui un tout indifférencié.

La phase de séparation peut être comprise comme une halte toute naturelle après un grand effort de production, une halte semblable à celle du marcheur qui s'arrête pour regarder derrière lui et prendre conscience de la distance parcourue. Elle ne se définit tout de même pas à proprement parler comme une phase de repos mais plutôt comme une phase d'objectivation au cours de laquelle quatre fonctions s'exercent plus particulièrement.

Dans un premier temps, la phase de séparation amène l'élève à accepter sa réalisation comme achevée même si elle demeure imparfaite. S'il importe de mener le projet à terme, il importe tout autant d'arriver à l'accepter comme fini.

Dans un deuxième temps, la séparation amène l'élève à prendre un recul face à sa réalisation pour entrer en contact avec elle en tant qu'objet différencié, pour l'explorer à la fois de façon intuitive et rationnelle, pour questionner son degré de correspondance avec un aspect de l'arrière-plan intérieur et pour s'ouvrir à ses nouveaux messages. Pour traduire cette deuxième fonction, on pourrait parler de l'ouverture d'un dialogue entre les représentations intérieures et l'image extérieure. On peut voir qu'encore ici, le contact avec l'intériorité est essentiel; l'élève se met à l'écoute de sa réaction à l'image extérieure, questionnant en quelque sorte ainsi la correspondance intériorité-extériorité.

Dans son mouvement d'objectivation, la troisième phase incite l'élève à soumettre son travail au regard des autres. Sa réalisation étant devenue objet autonome, elle peut maintenant interagir de façon indépendante et ce, dans un premier temps, avec

les pairs et l'enseignant et dans un deuxième temps avec des personnes extérieures à la classe d'art.

En soumettant son travail au regard des autres, l'élève questionne leur réaction et compare le sens qu'ils lui prêtent avec le sens qu'il en dégage personnellement. L'opinion extérieure est très importante pour l'adolescent du secondaire. Dans le cercle social qui interagit intimement avec lui, les amis, les pairs et quelques adultes significatifs à ses yeux occupent le premier plan. Pour l'élève du secondaire, l'opinion des pairs et des amis est d'une importance capitale. Celle du maître d'art peut importer tout autant, pour peu que ce dernier représente une personne significative pour l'adolescent.

L'image soumise au regard des autres ne reçoit pas toujours le support escompté. Il semblerait que plus l'image est significative aux yeux de l'élève qui en est l'auteur, plus les réactions des autres risquent d'avoir un certain impact. Pour certains élèves, les réactions négatives semblent exercer un effet de stimulation alors qu'elles en découragent d'autres. Tantôt l'une et l'autre de ces réactions alternent chez le même sujet. Bien qu'il ne semble pas se dégager de règles fixes, les réactions négatives semblent plus généralement inhiber les jeunes du secondaire.

Enfin, la phase de séparation permet à l'élève d'accentuer sa conscience de soi et de prendre aussi conscience de certains changements personnels que l'expérience créatrice a entraînés; elle lui a permis d'une part d'élucider un aspect de son espace intérieur et d'autre part d'accroître son potentiel de représentation. De ce point de vue, l'image représente en quelque sorte le tremplin à partir duquel l'élève peut s'élancer vers d'autres réalisations.

De manière synthétique, on pourrait résumer ce qui précède en disant que l'élève qui vit la phase de séparation de façon optimale s'engage dans des activités qui l'amènent à prendre une distance objective face à l'image produite. Voyons de façon globale ce qui se passe en phase de séparation au cours optimal d'arts plastiques pour entrevoir ensuite de façon plus spécifique comment l'aménagement de ce cours soutient l'élève dans l'exploitation et le développement de l'aptitude à prendre une distance objective face à son image.

3.3.1 Déroulement global de la phase de séparation au cours optimal d'arts plastiques au secondaire

Ce qui se passe au cours de la phase de séparation ne se délimite pas aussi facilement que ce qui se passe en phase d'action productive. En fait, ce qui aide à saisir le déroulement en phase d'action productive, c'est l'apparition progressive de traces ou produits par lesquels l'oeuvre se réifie; si tout ce qui se passe ne peut pas se réduire aux articulations concrètes, ces dernières évoquent tout de même les opérations qui leur sont sous-jacentes.

Le déroulement de la troisième phase est plus difficilement descriptible en termes d'activités parce que d'abord, la séparation se vit pour une bonne part mentalement et ensuite parce qu'elle peut observer des scénarios très variables. De plus, pour plusieurs personnes (nous pensons d'abord aux élèves mais aussi plus largement aux artistes visuels), le processus créateur prendrait fin dès que l'oeuvre est achevée. Pourtant, dans le contexte d'une démarche de création, ces personnes vivent bel et bien une phase de séparation même si elles n'en sont pas vraiment conscientes.

Un peu comme nous l'avons déjà observé pour la première phase, le lieu propre de la phase de séparation déborde lui aussi du cadre strict de la classe d'arts plastiques. C'est encore là une des choses qui rend son déroulement plus difficile à circonscrire.

Malgré toutes ces difficultés, nous pouvons tout de même esquisser le déroulement global de la phase en le caractérisant par un mouvement de prise de décision et un mouvement de réaction.

Dans un premier temps, la phase de séparation amène l'élève à décider à un moment donné que l'oeuvre est achevée. De l'extérieur, on pourrait croire que la chose se fait d'elle-même; mais pour l'élève qui vit le processus de création, cette décision peut être plus ou moins difficile à prendre. Il ne s'agit pas d'abandonner un travail qui n'est pas rendu à terme (en classe optimale, on se soucie de mener à terme les projets amorcés sans toutefois en faire une règle inflexible), mais bien plus de se détacher d'un travail qui a atteint son degré optimal de développement. On pourrait dire que le détachement est teinté de deux aspects. D'une part il y a le détachement au sens technique du terme et d'autre part le détachement psychologique.

Au plan technique, l'élève prend conscience qu'il a donné tout ce qu'il pouvait donner et que des interventions supplémentaires risqueraient d'altérer la qualité

sémantique et technique de son travail. De ce point de vue la décision semble relativement facile à prendre.

D'autre part il y a le détachement au sens psychologique. l'élève s'est senti jusqu'à un certain point en communion avec la matière et s'est peut-être laissé aller à croire naïvement qu'elle rendrait nettement et entièrement tout un aspect de son arrière-plan intérieur, qu'elle arriverait à dire de façon claire et précise ce qu'il n'arrive pas à dire avec des mots. Au plan psychologique, la séparation amène l'élève à accepter comme finie l'image qui, malgré ses qualités, ne représente qu'un pas vers une représentation idéale.

Au plan psychologique encore, un autre sentiment interagit avec ce dernier. Il y aurait une part de plaisir ou de satisfaction liée à l'impression d'avoir réussi à saisir même imparfaitement un aspect de l'arrière-plan intérieur. Lorsque vers la fin de la seconde phase l'élève éprouve le sentiment de se rapprocher d'un aspect de son espace intérieur, il lui serait difficile de mettre un terme à l'élaboration, voulant en quelque sorte prolonger son plaisir.

Ces deux sentiments, satisfaction-insatisfaction, avec tout ce qu'ils englobent en termes de contexte et de facteurs, constituent les pôles d'un continuum qui traduit la dynamique psychologique en jeu et qui permet de rendre compte de la variété des expériences de séparation.

Cette décision, que l'oeuvre est achevée, s'insère quelque peu en charnière. On peut dire qu'elle s'amorce tranquillement en phase d'action productive pour s'arrêter en phase de séparation. Au fur et à mesure que l'élaboration de l'image progresse, l'élève se rapproche inévitablement de la séparation. La décision revient ultimement à l'élève, même si à l'occasion l'enseignant ou les pairs interviennent pour soulever des questions ayant trait à l'achèvement.

Dans un deuxième temps, une fois qu'il en est venu à prendre sa décision, l'élève connaît un mouvement de réaction. Ce mouvement l'incite d'une part à entrer en relation avec sa réalisation pour y réagir de façon individuelle et d'autre part à soumettre son image au regard des autres (ses pairs et l'enseignant) pour partager leurs réactions.

Dans un mouvement de réaction plus solitaire, profitant d'un mur de liège réservé à cet effet, l'élève installe son image à distance pour la considérer avec un cer-

tain recul[1]. Il se laisse interpeller et réagit d'abord spontanément. À ce stade, son image joue pratiquement le même rôle qu'un des objets faisant partie de son répertoire d'objets ou d'événements personnels susceptibles de provoquer ou de rappeler des émergences (il est question de ce répertoire à la section 3.1.1 du présent chapitre). Il se laisse parler par son image comme par un objet totalement extérieur qui apporte des messages nouveaux. Un peu de la même façon qu'en phase d'ouverture il réagit aux émergences en gardant des traces, il note ces messages et ses réactions spontanées. Ce faisant, il prend conscience du pouvoir que l'extériorité donne à son image qui se prête maintenant à l'exploration d'une infinie variété de significations.

Tout en prenant conscience de ses réactions, l'élève vérifie le niveau d'adéquation entre sa représentation matérielle et les présences intérieures qui ont participé à sa genèse. Plus concrètement, il questionne sa satisfaction en se demandant jusqu'à quel point l'image extérieure arrive à évoquer un aspect de son arrière-plan intérieur. Le sentiment qu'il éprouve alors est lié à ce niveau d'adéquation de l'image. Comme on l'a déjà laissé entendre, l'image idéale est une utopie et agit uniquement comme une étoile vers laquelle on s'aligne sans pourtant jamais l'atteindre. On désigne par "image optimale" l'image qui présente un haut niveau d'adéquation.

Il semble que le haut niveau d'adéquation provoque immanquablement chez l'élève un effet de plaisir; il prend conscience qu'il est alors arrivé à évoquer concrètement un aspect de son arrière-plan intérieur et, ce faisant, à mieux le saisir, à mieux se saisir. Cela lui donne le sentiment d'avoir plus d'emprise sur lui-même et partant, plus de liberté.

Inversement, un bas niveau d'adéquation amènerait chez l'élève un effet de déplaisir lié au sentiment de n'avoir pas pu rendre ce qu'il voulait évoquer. Ce sentiment qui n'est pas rare dans le contexte d'une classe d'art a des conséquences variables. Si étrange que cela puisse paraître, il a parfois un effet de stimulation incitant l'élève à la recherche d'une meilleure adéquation. Tout de même, il a parfois aussi un effet d'inhibition décourageant l'élève dans sa recherche d'une image optimale.

Dans un mouvement de réaction plus collectif, l'élève soumet son image au regard des autres participants (pairs et enseignant) pour échanger avec eux. En recevant des commentaires extérieurs, l'élève peut voir s'il y a corrélation entre les significations

---

1 - Pour les travaux à trois dimensions, on dispose de stèles ou de podiums permettant d'installer et d'apprécier à distance ce type de réalisation.

personnelles et les significations "publiques". La constatation de corrélations est aussi source de plaisir alors que l'inverse, provoquant un sentiment d'incompréhension, peut être vécu de façon désagréable. Au cours optimal, on discute ouvertement de ces questions; on essaie de développer une vision en perspective pour amener à voir que souvent, dans une démarche de création, certaines expériences s'avèrent plus exaltantes que d'autres et que pour connaître des sommets, il faut accepter de vivre à l'occasion des expériences plus tièdes.

Comme nous l'avons dit, en classe optimale, on dispose d'un espace d'installation autour duquel on se rassemble pour voir les réalisations des autres et pour y réagir. On discute entre autres du projet lui-même, de sa thématique, des nouveaux aspects du processus créateur que ce projet a permis de découvrir, des réalisations, de leur portée sémantique et de leurs caractéristiques conceptuelles et techniques.

Le mouvement collectif de réaction prend souvent la forme d'un échange informel mais il s'effectue aussi à l'occasion à partir d'un scénario que propose l'enseignant et qui invite l'élève à entrer en expérience esthétique avec sa propre image ou avec celle d'un pair.

Le partage en groupe a lieu une fois que tous les élèves ont terminé leur réalisation. Comme tous ne terminent pas ensemble, des activités exploratoires ou préparatoires à une autre réalisation s'intercalent entre l'achèvement de l'image proprement dit et ce réagir collectif. On peut voir ainsi qu'entre deux projets, tous n'ont pas nécessairement le temps de passer par les mêmes exercices.

La gestion du temps demeure une chose difficile dans le contexte d'une classe d'art où l'on veut respecter autant que possible les différents rythmes de production. La durée d'un projet de création varie passablement d'un élève à un autre. De façon très sommaire, on peut identifier deux catégories d'élèves en rapport avec cette problématique : ceux qui procèdent rapidement et ceux qui procèdent lentement. Il arrive qu'à un moment donné, l'enseignant propose une exploration technique qui demande un temps d'exécution relativement long; une fois que l'exercice est suffisamment amorcé, il l'interrompt pour inviter les élèves à y revenir pendant les périodes de flottement qui s'intercalent entre les projets. Étant donné que ce type d'exercice n'appelle pas un véritable mouvement d'inspiration mais qu'il vise plus systématiquement le développement d'habiletés conceptuelles et motrices particulières, il est facile de le suspendre pour y revenir de façon ponctuelle. Cette interruption s'avère même fructueuse pour

l'élève qui risquerait de se décourager en raison de la longueur de l'exercice et du peu d'investissement sensible qu'il réclame.

L'infinie variété des situations possibles de même que les différences qui se dessinent d'un mode d'animation à un autre ne permettraient pas de donner de réponses toutes faites en ce qui a trait à la question de l'aménagement du temps en classe d'art. Ce qui importe ici, c'est de mettre en évidence que, même au cours optimal d'arts plastiques, de telles questions persistent et qu'élèves et enseignant doivent composer avec ces variations.

3.3.2 Le cours optimal d'arts plastiques et l'exercice et le développement de l'aptitude à prendre une distance objective face à l'image

Identifions dès le départ les attitudes qui manifestent plus précisément la capacité de prendre une distance objective face à l'image en classe optimale d'arts plastiques pour voir ensuite par quelles activités et par quels principes plus généraux ce potentiel s'exerce et se développe.

Au cours optimal d'arts plastiques, quatre types d'acceptation marquent plus concrètement la distanciation de l'élève par rapport à son image. Il y a d'abord l'acceptation de l'image comme finie en dépit de son imperfection. Il y a ensuite l'acceptation des messages nouveaux que l'oeuvre apporte de façon autonome. Il y a aussi l'acceptation du niveau d'adéquation intérieur-extérieur même si parfois ce dernier est plus faible. Enfin, il y a l'acceptation des réactions extérieures même lorsqu'elles sont contrariantes.

Au cours optimal d'arts plastiques, on discute régulièrement de l'importance relative de l'image. S'il importe de la mener à terme, elle prend tout de même moins d'importance que ce que son élaboration apporte au plan du développement. L'élève est régulièrement invité à discuter de ce que la réalisation de l'image lui a apporté. L'enseignant l'incite à se questionner sur les effets de la dynamique de création et à s'exprimer là-dessus en termes simples. L'élève parle généralement du plaisir plus ou moins grand qu'il a éprouvé à tel ou à tel autre moment du processus ou encore de son niveau de satisfaction face à son image. Afin de lui permettre d'approfondir sa réflexion, l'enseignant l'invite à chercher aussi les sources plus profondes de tels sentiments.

On peut voir qu'ainsi, les périodes de rétroaction ne portent pas prioritairement sur les produits de la création mais plutôt sur la dynamique elle-même. Cette focali-

sation sur le processus amène l'élève à prendre conscience des effets qui lui sont plus directement liés.

Cette attention première donnée à la dynamique illustre de manière plus pratique le principe qui prévaut en classe optimale et selon lequel on ne survalorise pas le produit. Cette valorisation prioritaire de la dynamique ou de la démarche aide l'élève à accepter les imperfections de ses images de même que les commentaires extérieurs plus ou moins favorables qu'elles s'attirent. En même temps, la valorisation du processus favoriserait le développement de la motivation intrinsèque.

Bien que l'attention porte d'abord sur la démarche, la phase de séparation amène aussi à considérer l'image comme importante en tant que moyen de saisie de soi et de l'expérience. Sans elle, le processus s'avère incomplet. Pour qu'il y ait création, il doit nécessairement y avoir un produit et plus spécifiquement ici, une image plastique. La qualité première qu'on lui prête est son potentiel d'évocation de l'expérience et d'expression d'un aspect de l'arrière-plan intérieur.

L'enseignant invite l'élève à entrer en contact avec son image ou avec celle d'un de ses pairs pour l'explorer et pour en dégager un sens (il arrive que pour une raison ou pour une autre, l'élève ne se sente pas intéressé à explorer sa propre image). Pour amener l'élève à explorer l'image en profondeur, l'enseignant lui propose à l'occasion une activité d'investigation qui l'incite plus manifestement à développer sa perception; comme ces activités prennent en quelque sorte la forme d'un jeu ou d'une aventure à travers l'image, l'élève s'y engage spontanément. C'est généralement ainsi qu'en classe optimale, on travaille à la recherche du sens de l'image. En s'engageant dans ces activités et en participant à ces échanges, l'élève développe sa capacité d'entrer en relation avec l'image et d'accueillir ses messages.

On discute aussi des facteurs qui rehaussent ou qui affaiblissent le potentiel de représentation et d'expression de l'image. Mis à part quelques facteurs plus directement liés à la qualité du processus, d'autres facteurs d'ordre conceptuel, technique ou moteur entrent en ligne de compte. Élèves et enseignant discutent de stratégies utilisables pour dépasser certaines limites personnelles. Certains élèves font part d'expériences qui leur ont permis de résoudre des difficultés de représentation ou encore d'ordre technique ou moteur. Plus intellectuellement on discute de l'organisation picturale des images en cause et de leurs modes d'exploitation du pouvoir expressif des éléments du langage plastique. On fait part aussi des heureuses trouvailles que le hasard a permis de faire. Ces discussions aident les élèves à cerner certains aspects qui affaiblis-

sent le pouvoir de représentation de leur image et leur permettent d'entrevoir différentes pistes pour développer le niveau d'adéquation intérieur-extérieur de leurs images futures.

De manière plus générale, ces échanges amènent l'élève à développer des attentes réalistes en termes de produit; petit à petit, il développe sa capacité de projection réaliste compte tenu de son stade de développement graphique et des possibilités et des contraintes du langage plastique, de ses médiums et de ses techniques.

Ajoutons qu'occasionnellement au cours optimal d'arts plastiques, l'enseignant s'implique de façon plus personnelle dans ces échanges en montrant des images qu'il réalise. Ce mode de participation de l'enseignant vise principalement deux buts. Il favorise d'une part la démystification de la création plastique; les élèves peuvent voir et discuter des oeuvres d'un spécialiste en arts visuels qu'ils côtoient régulièrement; ils prennent aussi conscience que la création plastique n'exige pas un don surnaturel que seuls de rares individus possèdent. D'autre part ce mode d'implication contribue avantageusement à faire de l'enseignant une personne significative aux yeux de l'élève en raison de son engagement dans le champ de la création plastique et de son savoir-faire artistique.

Enfin, la phase de séparation amène aussi l'élève à entrer en contact avec des artistes des arts visuels par le biais de reproductions et de visites d'exposition ou d'ateliers. Ces contacts avec les artistes et leurs oeuvres contribuent aussi à la démystification de la création plastique et constituent d'autres occasions d'approfondissement de l'expérience esthétique.

Les élèves du cours optimal sont incités à conserver leurs travaux; à cet effet, en début d'année scolaire, ils fabriquent et personnalisent un cartable destiné à recevoir leurs réalisations bidimensionnelles au fur et à mesure que le mouvement de distanciation les incite à s'en détacher. De temps à autre, l'enseignant invite les élèves à ouvrir leur cartable pour voir en perspective leurs quatre ou cinq dernières réalisations. Ce type de rétrospection permet occasionnellement de prendre conscience d'aspects de la démarche qui ne peuvent être perçus lors du retour sur une expérience isolée.

3.3.3 Illustration

Au moment où Léonard en est à décider que sa réalisation est achevée, la phase de séparation s'amorce pour lui. Il regarde alors son produit et se demande si quelque traitement supplémentaire ne pourrait pas le rendre plus adéquat ou plus proche de ce qu'il a pressenti depuis le début de cette expérience.

L'oeuvre à laquelle il est arrivé n'est pas identique à l'image intuitionnée, d'ailleurs comment pourrait-elle l'être puisque l'image intuitionnée ou pressentie n'est qu'une image fluide, mobile et insaisissable et que c'est pour tenter de la saisir et de la former qu'il est passé à l'action productrice et qu'il en a donné cette interprétation. L'image produite ne représente qu'une version parmi les innombrables versions qu'aurait pu prendre l'image intuitionnée ou pressentie.

Afin de se donner un meilleur recul, Léonard installe sa réalisation sur un mur de la classe spécialement recouvert de liège pour mieux recevoir les images bidimensionnelles. Il essaie de voir si son travail est vraiment fini. Il se laisse aller spontanément à réagir essayant de sentir si l'image le renvoie à l'impression nébuleuse qui s'est dessinée à partir du moment où les images de ce pensionnat français des années 30 l'ont interpellé pour l'entraîner dans un voyage imaginaire. Il ne cherche pas à voir dans l'image la transposition de son rêve mais en cherche plutôt l'évocation.

L'image n'est pas parfaite. Pour se rapprocher plus intimement de l'ambiance du rêve, Léonard se dit qu'il lui aurait fallu au moins 4 ou 5 images comme celle-là. En même temps il ne se sent pas particulièrement enclin à refaire d'autres images complémentaires considérant que celle-ci traduit assez bien l'ambiance générale sans en explorer toutes les possibilités. À ses yeux, certains éléments de représentation montrent quelques faiblesses mais cela n'affaiblit pas trop le caractère de l'image.

Après s'être dit que d'autres traitements risqueraient d'atténuer la qualité de son travail, Léonard accepte son image comme finie et l'enduit d'un fixatif pour la protéger. Revenant à sa table, il prend quelques notes dans son carnet personnel. Pour aider les élèves à revenir sur leurs réalisations, l'enseignant leur a donné déjà quelques amorces de phrases ouvertes qui facilitent le réagir. Léonard commence par un de ces énoncés : "J'ai le sentiment que mon image est finie parce que" (et de lui-même il poursuit) "selon moi, rien ne pourrait l'améliorer. Si j'y ajoutais quelque chose, j'aurais peur de la gâcher. Je sais qu'elle n'est pas parfaite mais j'aime bien le "feeling" que j'ai en la regardant. Le cheval est un peu raide mais je ne pense pas que je pourrais l'améliorer. J'ai fait quelques essais et j'ai du mal à représenter un cheval en mouvement et sans raideur".

Une fois quelques réactions personnelles notées, Léonard passe à un temps de transition au cours duquel l'attendent quelques exercices exploratoires que plusieurs de ses camarades ont déjà commencés.

Au cours suivant, l'enseignant propose un retour collectif. On s'installe en demi-cercle près du mur d'affichage et la discussion s'ouvre sur le projet lui-même et sur sa thématique. Après avoir discuté de l'appréciation générale du projet, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont pris conscience d'aspects nouveaux du processus de création plastique.

Un élève laisse voir qu'il a eu du mal à embarquer dans le projet en raison d'un problème personnel. L'enseignant saisit l'occasion pour redire que l'expérience de création, parce qu'elle implique la personne toute entière, ne peut être que fortement teintée par tout ce qui nous arrive d'heureux ou de désagréable. Il fait voir qu'il ne faut pas croire que la création ne peut commencer qu'une fois que tous les problèmes sont réglés. Il incite ainsi les élèves qui connaissent des difficultés au plan personnel à ne pas chercher à pousser leur démarche de création en abstraction complète de ce qu'ils vivent. Sans les centrer exclusivement sur leurs problèmes, la phase d'ouverture les invite à laisser interférer leur vécu même lorsqu'il semble plus obscur. En laissant intervenir ce matériel, l'activité créatrice aide jusqu'à un certain point à surmonter les difficultés en clarifiant des aspects problématiques et en les intégrant dans des expériences plus gratifiantes.

Nathalie observe que c'est la première fois que pour elle, un projet se déroule aussi vite. Jusqu'à maintenant elle était portée à croire que plus elle passait de temps sur un projet, plus l'expérience avait de chances d'être significative. Cette fois-ci, elle éprouve de la satisfaction face à sa réalisation et pourtant le tout s'est déroulé rapidement.

De son côté, Charles laisse voir qu'au cours de ce projet, il ne s'est pas vraiment "senti dedans". Il s'interroge car il avait l'impression, grâce aux projets précédents, d'avoir maîtrisé le processus. Il trouve son image plutôt agréable à regarder mais il avoue qu'elle ne lui dit pas grand chose. Pourtant il s'est abandonné comme il devait le faire lors de la phase d'ouverture et a procédé de façon méthodique au cours de la seconde phase.

On discute ainsi des aléas de la création plastique, de la difficulté de revivre de façon intense les expériences qui dans le passé se sont avérées fécondes. Tant de facteurs entrent en considération qu'il semble difficile d'exercer une emprise assurée sur le processus.

L'enseignant revient sur un aspect dont il a déjà parlé et qu'il veut discuter à nouveau. Il a déjà laissé voir que la création plastique est davantage une démarche qu'un processus. Il définit cette démarche en disant qu'elle consiste à s'engager à mettre au monde des images qui tirent parti du vécu personnel, des impressions, des intuitions et des sentiments en plus de mettre à contribution les ressources intellectuelles et manuelles. Il attire l'attention sur le fait que la démarche ne prend pas fin dès qu'une image est complétée; elle se poursuit et, comme un mouvement en spirale, n'a pas de fin précise. Dans le cadre d'une démarche, il y a des expériences de réalisation plus réussies et plus satisfaisantes que d'autres et pour arriver à connaître de tels moments, il faut accepter que certaines expériences soient plus tièdes.

L'enseignant invite les élèves à échanger sur leur réaction au thème. Les opinions sont partagées; certains se sont sentis libres et enjoués face à la thématique alors que d'autres se sont sentis un peu dispersés ou désorientés parce que trop libres justement. On discute de stratégies qui permettraient éventuellement de contourner cette impression de dispersion devant les thèmes ouverts.

Pour sa part, Léonard tient à dire que jamais pour lui une thématique n'est tombée aussi bien. Au moment où le projet s'amorçait en classe, il avait déjà plein d'idées en tête; il aimerait bien qu'il en soit toujours ainsi. Il sait que son image n'est pas parfaite, mais il en est satisfait parce qu'elle évoque l'ambiance de la rêverie qu'il a connue sous l'influence des photographies qui racontent la vie dans un pensionnat français des années 30. Curieux, quelques élèves demandent à voir ces images pour questionner leur relation avec la réalisation de Léonard.

Léonard revient sur un aspect qui, selon lui, atténue le réalisme de son image. Il trouve que le cheval est trop rigide. L'enseignant approuve cette observation mais fait remarquer qu'en même temps, cette rigidité ou cette fixité donne un caractère particulier à sa réalisation qu'il compare à un instantané photographique.

Quelques élèves en profitent pour réagir à l'image de Léonard. Charles apprécie particulièrement l'effet de brume qui renvoie à l'idée d'un rêve. Pour sa part, Raymonde est d'avis que si le contour du cheval n'était pas si nettement délimité, l'animal semblerait plus réel. C'est un avis que certains partagent et d'autres pas. Léonard laisse voir les illustrations qui lui ont servi de modèle d'observation et montre des chevaux d'allure très réaliste et dont pourtant les contours sont nettement délimités. Josée rappelle comment, à partir de la technique du frottis que tous connaissent, Michel a rendu des cerfs fort convainquants dans un projet antécédent.

L'enseignant laisse voir que la technique peut être d'un apport appréciable lorsque des difficultés du genre surviennent mais que de façon toute normale, certaines difficultés peuvent persister dans leurs réalisations notamment en raison de leur niveau de développement graphique; il leur fait voir que les personnages et les animaux dessinés par des jeunes de 14 ans ont tendance à être encore rigides. Il les invite à comparer leurs représentations à celles qu'ils donnaient 2 ans plus tôt pour leur faire observer une nette amélioration au plan de la souplesse. Avec le temps, cette difficulté devrait se résorber complètement. Mais peu importe l'âge ou le niveau d'évolution graphique, il persiste toujours des difficultés de représentation; c'est dire que dans toute tentative de mise en forme d'une idée, des problèmes de représentation surgissent.

Enfin, l'enseignant attire l'attention sur la reproduction d'une image du douanier Rousseau présentant des animaux qui conservent une certaine raideur, ce qui n'enlève rien au climat ni à l'impact de l'image.

En guise de conclusion, l'enseignant propose un scénario d'exploration esthétique. Pour ce faire, il met une trame sonore pour couvrir les bruits de fond et pour favoriser l'aventure exploratoire. Il invite les élèves à choisir spontanément une image parmi celles qui figurent au mur de liège et ce, sans chercher à justifier leur choix. La consigne est de s'arrêter à l'image qui interpelle de façon plus insistante. Une fois l'image trouvée, l'enseignant en guide l'exploration en suggérant quelques questions ouvertes; ce mode d'investigation de l'image offre une certaine parenté avec la visualisation. L'élève est amené à se demander pourquoi cette image l'interpelle plus qu'une autre. Les paroles de l'enseignant invitent l'élève à s'arrêter aux aspects de l'image qui rejoignent plus directement son arrière-plan personnel.

Pour cette exploration particulière, Léonard n'a pas pu s'empêcher de revenir à son image pour la scruter en profondeur. Sur l'invitation de l'enseignant, il regarde ce qui s'y passe et se le redit intérieurement. Il tente aussi de poursuivre mentalement l'aventure de l'image. Enfin il essaie de voir ce que cette image lui apprend de lui-même. D'autres élèves qui ont choisi l'image d'un pair, sont eux aussi invités à y chercher des messages ou des révélations sur eux-mêmes.

Par de telles explorations, les élèves s'investissent plus personnellement dans la perception de leurs propres images de même que dans la perception d'images de pairs ou d'artistes. Ils développent ainsi leur aptitude à entrer en expérience esthétique avec l'image.

Après ces fantaisies exploratoires, on échange sur des aspects que cet exercice a rendus plus conscients. Certains de ces aspects ont trait au processus créateur mais plus généralement il est question des significations qui se dégagent des images explorées.

Avant que le cours ne se termine, l'enseignant invite les élèves à consigner dans leur carnet de bord quelques points qui se dégagent de façon plus significative de l'activité de rétroaction. Pour sa part, Léonard note un aspect que l'exploration finale a fait surgir. Il a pris conscience que deux climats opposés dynamisent son image. D'une part il y a une douceur traduite à la fois par la brume, par les couleurs choisies et par le traitement estompé des pastels et du crayon ébony. D'autre part il y a une rudesse amenée par la rigidité de l'animal et du personnage, par leur couleur franche, par leur disposition dans l'image de même que par l'attitude téméraire du personnage sautant du cheval, attitude rendue en partie par des traits faciaux durcis par l'épaisseur. Cela amène Léonard à prendre conscience que ces deux sentiments opposés l'habitent et se disputent en lui.

4 - La création de soi par la création plastique

Dès les premières sections du présent chapitre, nous avons posé l'idée qu'en créant, une personne se crée. Nous nous appuyions alors sur notre propre expérience de la création plastique et de façon externe sur les conceptions de Maslow (1968) et de Valéry via Gingras Audet (1979, 1983, 1986). Cette perspective s'impose à nous. Mais pour que l'activité créatrice soit pleinement autoconstitutive du sujet qui crée, elle doit se définir de façon particulière. Nous avons exposé à la section deux du présent chapitre une représentation de la dynamique de la création qui met en évidence des critères qui permettent d'interpréter l'activité créatrice comme une voie particulière de la création de soi.

Jusqu'à maintenant, bien qu'habitée par cette conviction profonde, notre illustration de la dynamique de la création et de son vécu en classe d'art au secondaire nous a amené à nous centrer davantage sur les constantes de fonctionnement plus spécifiques à la création plastique. Dans la présente section, nous nous centrerons davantage sur les constantes de fonctionnement du processus de création de soi. Nous explorerons d'abord quelques modèles de création de soi (développement personnel) pour

synthétiser ensuite certains repères qui permettent ultérieurement de suggérer comment, de façon plus spécifique, la création plastique représente une avenue particulière du territoire plus large qu'est la création de soi.

4.1 Exposé des sources théoriques

L'objectif de la présente section n'est pas de faire état de toute une revue de littérature sur le développement humain en termes de création de soi. À travers la littérature, certains auteurs nous ont semblé mettre un accent particulier sur l'aspect fonctionnel de la création de soi. Pour respecter la nature du présent chapitre et pour répondre à ses besoins, nous avons retenu quelques approches plus explicites quant au déroulement fonctionnel du processus de création de soi; il va sans dire, que les auteurs retenus nous ont captivé aussi en raison d'une certaine concordance entre leur vision et la nôtre selon laquelle la création plastique représenterait une avenue privilégiée de création de soi.

Nous évoquons donc trois modèles permettant d'interpréter comment une personne se développe, s'autoconstitue. À travers ces différentes représentations, la création de soi se présente d'abord comme un processus de focalisation (Gendlin, 1964[1], 1982), ensuite comme un processus d'autodéveloppement (Garneau et Larivey, 1983) et enfin comme un processus d'intentionalité consciente (Angers et Bouchard, 1986).

Bien qu'émanant tous trois d'un courant plus englobant de pensée humaniste et bien que, considérés globalement, ces différents modèles se rejoignent, ils présentent néanmoins des caractères distinctifs et mettent tour à tour des accents particuliers sur des dimensions spécifiques aux différents processus tels que les auteurs les représentent.

4.1.1 Le modèle d'Eugène T. Gendlin : la création de soi par la focalisation

Pour Eugène T. Gendlin (1982), la capacité de changer (on peut entendre la capacité de se créer) passe nécessairement par la capacité de "*se centrer*". Le "centrage" est une prise de conscience particulière qui se produit en prêtant "*une sorte d'oreille intérieure à une perception de prime abord vague, qui se précise ensuite avant d'être ressentie physiquement...*" (1982, p. 23). Comme plusieurs autres modèles

---

1 - Nous nous référons à la nouvelle édition revisée de cet ouvrage traduit et paru en1986 aux éditions Ville Marie, Montréal.

d'actualisation de soi, celui de Gendlin (1964[1]) fait appel à l'intériorisation; toutefois dans le modèle gendlinien un accent particulier est mis sur l'attention aux sensations physiques. Selon Gendlin, notre corps est intimement lié à notre vie intérieure et l'écoute du monde intérieur passe par l'écoute du ressenti corporel.

Se référant à son expérience de thérapeute, Gendlin (1982) reconnaît, non sans difficulté, que les mouvements de croissance qu'une personne connaît en thérapie, ne dépendraient pas de la thérapie elle-même mais davantage de l'aptitude de la personne à se centrer. Son modèle de développement personnel par le "centrage" est mieux connu sous l'appellation américaine de "*focusing*"; dans l'ouvrage intitulé "*Une théorie du changement de la personnalité*" (nouvelle édition française de 1986 de Gendlin, 1964), Fernand Roussel traduit l'expression américaine "*focusing*" par "*focalisation*". Dans le même ouvrage, Gendlin pose la focalisation comme un processus qui se déroulerait selon quatre phases : la référence directe, le déploiement, l'application globale et le mouvement du référent. Toutefois, dans l'ouvrage de vulgarisation de 1982, voulant être plus explicite, Gendlin développe le modèle initial et propose une représentation en six phases distinctes. En raison du parallèle plus évident qu'on pourra établir avec la dynamique de création plastique, nous présentons le modèle de Gendlin selon la version en six phases telle que proposée dans l'ouvrage de 1982.

Le processus de croissance par la focalisation nécessite des conditions environnementales particulières. La principale condition requise est le calme. Si le silence parfait n'est pas une condition *sine qua non*, une certaine qualité de silence ou d'ambiance est essentielle car la focalisation est difficilement possible dans le chahut et le tumulte.

La première étape consiste à "*se dégager*". Pour Gendlin, se dégager signifie s'intérioriser et prendre conscience d'une sensation corporelle plus évidente. Une fois qu'une zone corporelle liée à un ressenti physique est identifiée, l'entrée en soi-même passe par l'écoute de la sensation corporelle et laisse émerger ce qui est présent "ici et maintenant" sans s'arrêter à une question précise et en prenant une certaine distance face à ce qui émerge.

La seconde étape, le "*ressentir*" consiste à se centrer sur une impression ou sur un aspect qui émerge et qui retient plus particulièrement l'attention sans chercher toutefois à l'analyser. Pour dégager une perception globale de l'aspect particulier qui

---

1 - *Ibid.*

émerge et autour duquel gravitent une multitude d'autres aspects, le *"ressentir"* invite à garder une certaine distance par rapport à ce même aspect et à prendre conscience de la sensation physique éprouvée face à la globalité du ressenti.

> *"Le ressenti est une sensation globale et vague qui se rapporte au problème dans son entier. C'est quelque chose dont la plupart des gens ne tiennent pas compte parce que c'est obscur, flou, vague"* (Gendlin, 1982, p. 79).

La troisième étape consiste à *"nommer"* ou à qualifier le ressenti en essayant de le traduire par un mot ou une expression. Pour ce faire, le sujet se centre sur la qualité du ressenti jusqu'à ce que le mot adéquat émerge. Encore là il ne s'agit pas d'analyser mais bien plus de capter l'essence du ressenti. Lorsque le mot adéquat émerge (on désigne ce type de mot par *"une prise"*) on éprouve alors ce que Gendlin appelle *"un mouvement ressenti"* et qui peut se définir comme une légère sensation, un indice subtil qui confirme la pertinence du mot trouvé.

La quatrième étape consiste à *"comparer"* le mot qui émerge et le ressenti pour évaluer leur correspondance. Cette comparaison peut se faire en redisant le mot trouvé (la prise) tout en demeurant en contact avec le ressenti. Au moment où le sujet prend conscience de l'harmonie entre son ressenti et le mot qui le symbolise, il prolonge ce moment de conscience pendant un certain temps, une minute ou deux; car généralement, il devrait percevoir une détente corporelle.

La cinquième étape consiste à *"interroger"* le ressenti en tentant de cerner l'aspect du problème ou de la question qui correspond à l'énoncé. Cette interrogation amène le sujet à se concentrer sur l'énoncé pour retrouver la sensation initiale et la scruter plus en profondeur. Selon le modèle gendlinien, cette recherche se résout par la perception *"d'un changement, d'un léger soulagement ou d'un mouvement d'abandon"*. Généralement, la quatrième étape permet de prendre conscience d'un *"tressaillement"* tout juste suffisant pour confirmer la pertinence de la prise. La plupart du temps, il faut en vérifier la concordance plusieurs fois pour éprouver la détente physique qu'elle provoque normalement.

Enfin l'étape finale consiste à accueillir le changement, le soulagement ou le mouvement d'abandon qui survient. Elle consiste plus particulièrement à prendre conscience de la connaissance qui advient et à l'accepter, non pas comme une réponse ultime mais plutôt comme un pas de franchi dans une recherche globale d'adéquation.

La description que fait Gendlin du processus peut sembler quelque peu technique en raison de son découpage. L'auteur lui-même reconnaît que pour les personnes habiles à se centrer, certaines étapes se fusionnent ou se succèdent si rapidement qu'il leur serait difficile de les distinguer véritablement. De plus, pour ces personnes, il semble que les cycles de focalisation s'enchaînent de façon si naturelle qu'il est impossible, même pour un accompagnateur externe, de déterminer où ils commencent et où ils se terminent donnant ainsi à ce qu'on qualifie de processus les caractéristiques d'une démarche. Néanmoins, le découpage nous apparaît appréciable parce qu'il permet de représenter un cycle isolé dans sa progression détaillée; en même temps, la perception globale du processus nous apparaît tout aussi nécessaire parce qu'elle vient atténuer le caractère artificiel du découpage. Ceci dit, il importe de nous représenter le processus dans sa globalité.

On pourrait définir l'ensemble du processus comme un mouvement de symbolisation qui tire parti d'une centration sur le ressenti intérieur par l'écoute de la sensation corporelle. Quelques aspects implicites de cette définition nous apparaissent particulièrement importants. D'une part pour Gendlin, la croissance passerait nécessairement par la symbolisation, c'est-à-dire par la recherche d'un symbole extérieur en correspondance intime avec un aspect du monde intérieur. D'autre part la contribution de la sensibilité semble non seulement importante mais primordiale; l'accent sur l'écoute sensible se traduit par des consignes de non-analyse qui, en début du processus, permettraient au matériel sensible de se déployer plus aisément. Enfin il y a aussi cette idée plus générale, que le changement semble passer par la prise de conscience qui s'opère non pas préalablement à la symbolisation mais en même temps qu'elle et à travers elle.

4.1.2 Le modèle de Garneau et Larivey

Pour Garneau et Larivey (1983[1]), la création de soi se dessine comme un mouvement par lequel une personne passe du "*je-objet*" au "*je-sujet*". La personne actualisée se définirait comme la personne qui "possède" son expérience plutôt que de la subir; il ne saurait être question d'une saisie totale de l'expérience mais plutôt d'une appropriation progressive. En devenant davantage "*sujet*" de son expérience, la personne s'éprouve comme plus responsable que victime, plus émotive que neutre, plus expressive qu'anonyme, plus créatrice que stéréotypée, plus active que retenue et plus individualisée que conforme à un modèle extérieur (p. 16). "*De plus, cette personne est*

1 - La première édition du modèle date de 1979; depuis, une nouvelle édition a paru en 1983. Pour rédiger cette brève synthèse, nous nous référons à l'édition de 1983.

davantage consciente d'être responsable totalement d'elle-même, de son expression, de sa créativité et de sa capacité d'action..." (1983, p. 16). Enfin, cette personne serait davantage vivante et unifiée. Voyons comment les auteurs conçoivent qu'une personne devient de plus en plus sujet de son expérience.

Tout comme Rogers (1961), Maslow (1954) et Lowen (1970), Garneau et Larivey croient qu'il y a d'inscrit dans la personne une tendance innée et prépondérante qui pousse à la recherche constante d'une satisfaction maximale; la recherche d'une telle satisfaction inciterait la personne à actualiser continuellement ses potentialités physiques, émotives et intellectuelles.

Selon le modèle de l'autodéveloppement, la création de soi se réaliserait selon un processus naturel et spontané, un processus qui fait partie du fonctionnement normal du jeune enfant et qui a tendance à s'estomper ou à disparaître chez l'adulte. Il semblerait pourtant que la vie foisonne d'événements et de circonstances qui peuvent être des occasions privilégiées de croissance pour peu qu'on tire parti du processus naturel d'autoconstitution. Le processus en question "*se situe au niveau du* déroulement de l'expérience subjective" (p. 29). On peut se le représenter comme un mode de traitement de l'expérience subjective par lequel la personne développe une saisie et une emprise sur son expérience.

Garneau et Larivey (1983) proposent un processus découpé en six étapes distinctes et qui globalement se dessine comme une démarche circulaire en ce sens que la dernière étape introduit en quelque sorte la première d'un nouveau cycle. Voyons comment se définissent et se succèdent chacune des six étapes.

Le processus débute par une étape d'"*émergence*" au cours de laquelle une question ou une émotion advient subitement et capte l'attention de la personne. Il s'agit alors d'une question ou d'une émotion survenant spontanément dans l'expérience de vie; c'est dire qu'il ne s'agit pas d'une orientation volontaire de l'attention mais bien plus d'une interception de l'attention par une question ou une émotion qui tout à coup apparaît dans le champ de la conscience. Pour compléter cette étape, il faut accueillir la question ou l'émotion qui advient sans chercher à l'éviter ou à la repousser.

L'"*immersion*" fait suite à l'émergence en incitant la personne interpellée spontanément par une question ou une émotion (les auteurs parlent d'une expérience émotive problématique) à rester en contact avec l'objet qui tout à coup attire l'attention. Bien que l'immersion fasse appel à la volonté de rester en contact avec l'expérience

émotive qui survient, elle n'incite pas à la traiter rationnellement mais simplement à l'éprouver pleinement. Au cours de cette étape, la personne ne procède pas non plus à des actions concrètes qui pourraient distraire son attention de l'expérience; elle est principalement occupée à demeurer présente à ce qu'elle vit. L'émotion étant éprouvée entièrement dans son actualité, l'immersion cède la place à la phase suivante; mais pour celui qui vit ce processus, il n'y a pas de réelle frontière entre la deuxième et la troisième phase.

Au cours du "*développement*", de nouveaux aspects de "*l'émotion-problème*" éprouvée en immersion apparaissent spontanément. On pourrait parler de l'apparition de nuances, d'objets ou d'événements qui constellent autour du problème initial et tendent à le dessiner dans sa complexité sans toutefois qu'une "signification intégrante" ou qu'un sens global ne se dégage. Pour définir plus explicitement cette étape où de nouveaux aspects viennent interagir sans qu'un sens particulier ne prenne place, les auteurs parlent d'un "état de *confusion créatrice*" qu'on pourrait associer à ce moment particulier du processus de création plastique au cours duquel la fluidité semble s'exciter davantage pour faire apparaître spontanément des substituts visuels, des signes et des caractères nouveaux sans qu'une organisation précise ne soit arrêtée.

C'est au cours de la quatrième étape, "*la prise de signification*" que toute cette accumulation s'organise et prend un sens particulier. Garneau et Larivey comparent ce dégagement spontané d'une signification à ce qu'on appelle "l'insight" en psychanalyse. Une signification nouvelle apparaît soudainement et est ressentie comme "*évidente, claire et très précise*". On parle de "*signification expérientielle*" parce que cette signification se dégage spontanément de l'expérience subjective sans rationalisation excessive ou sans véritable effort de synthèse abstraite. Généralement la personne qui vit une prise de signification éprouve une sorte de soulagement ou de sentiment d'unité intérieure très satisfaisant. On peut parler d'une première forme d'élucidation, élucidation qui ne sera toutefois complétée que dans l'action unifiante.

La cinquième étape, "*l'action unifiante*" se définit principalement comme une étape d' "*action expressive*". Cela signifie plus explicitement "*que la personne est occupée à faire voir à d'autres son expérience intérieure réelle, et qu'elle le fait de façon active*" (p. 50). L'action expressive représente donc une entreprise de communication par laquelle la personne tente d'extérioriser à la fois adéquatement et simplement l'expérience intérieure et la signification qui s'en dégage. Il semble que cette phase se solde par un sentiment d'intégration ou "*d'unité accrue*" chez la personne.

Une fois que la prise de signification et que l'action unifiante auraient permis l'élucidation et l'approfondissement de *"l'expérience émotive problématique"*, il y aurait comme une énergie de libérée et l'attention redeviendrait plus disponible permettant éventuellement à un nouvel aspect problématique de s'imposer. La sixième étape du processus, la *"pré-émergence"* peut se définir comme une phase d'ouverture préparatoire à la reprise d'un cycle nouveau. Généralement au cours de la pré-émergence, des aspects problématiques complémentaires ou directement liés à l'aspect qui vient de se dénouer commenceraient, si l'on peut dire, à piquer l'attention sans l'envahir ou l'accaparer de façon insistante (ce qui serait davantage le propre de l'émergence). La phase d'action unifiante étant éprouvée comme satisfaisante, la personne chercherait à la prolonger le plus possible; toutefois la satisfaction éprouvée aurait tendance à s'atténuer, ouvrant une place dans l'attention pour l'émergence d'un nouvel aspect. On pourrait dire ainsi que l'étape de pré-émergence se joue en termes de recherche d'une prolongation du plaisir et d'évitement du déplaisir jusqu'à ce qu'un aspect problématique accapare suffisamment l'attention pour donner lieu à une nouvelle étape d'émergence.

En résumé, on peut définir le processus d'autodéveloppement comme un mouvement qui part d'une émotion d'abord vague, quoique profondément ressentie, qui se clarifie progressivement et qui s'objective en quelque sorte par l'action expressive. Pour clore ce bref exposé du modèle, mettons en évidence quelques aspects spécifiques du processus qui nous apparaissent particulièrement importants. D'abord, selon ce processus, la création de soi passe nécessairement par l'action expressive, une articulation externe de l'expérience intérieure. Ensuite, un accent particulier est mis sur l'importante participation du matériel sensible au processus d'autodéveloppement; en accord avec la nature de ce matériel, le processus évite, et ce plus particulièrement dans les phases initiales, d'entrer dans des analyses et des rationalisations excessives. Enfin, selon ce modèle, la création de soi passe par l'élargissement progressif du champ de la conscience.

4.1.3 Le modèle d'Angers et Bouchard

Selon Angers et Bouchard (1986), l'activité humaine est créatrice lorsqu'elle est exercée avec plénitude et ce à deux points de vue : d'une part elle engendre de nouveaux produits (objets ou événements) dans l'univers et d'autre part elle transforme la personne elle-même.

> *"Il y a là deux faces de l'activité : la première est transitive et elle tend à transformer le milieu ou à produire des objets; la seconde est immanente et elle se déploie dans l'univers inté-*

rieur du sujet dont elle enrichit l'horizon et assure la croissance" (p. 34).

Pour Angers et Bouchard (1986), la création de soi passe par le dépassement de soi qu'ils définissent comme *"un mouvement qui consiste à aller au-delà de soi-même, sur les plans de la connaissance et de l'agir et de s'ouvrir ainsi aux choses, aux valeurs, à autrui, à Dieu"* (p. 36). L'étude du développement humain les amène à postuler qu'en toute personne il y a *"une exigence à s'ouvrir à des horizons de plus en plus larges"*. Selon eux, cette *"exigence"* est inscrite dans la structure et la dynamique mêmes de la personne humaine ce qui ne signifie pas pour autant que le dépassement de soi obéirait à une quelconque loi de nécessité. Le dépassement de soi serait soumis à une dynamique qui se joue entre la soif naturelle d'horizons élargis et la tendance toute aussi naturelle à la paresse qui fait apprécier le confort du statu quo et fuir l'exigence des responsabilités.

> *"La création de soi-même ne se réalise qu'en surmontant les contradictions internes de son être. Elle s'opère par le dépassement de soi qui est le fruit d'un effort constant librement consenti"* (p. 36).

De manière générale, les auteurs définissent la création de soi comme un mouvement qui part de la perception sensible ou de l'émotion de la personne et qui met à contribution ses potentialités cognitives pour mettre au monde des produits ou des actions. De ce profil global se dessinent quatre étapes à la fois progressives et interagissantes; c'est dire par là que chaque étape en succédant à une autre l'enrichit tout en continuant d'interagir avec elle.

La première étape se traduit par une ouverture sensible de la personne aux données du monde extérieur et de son monde intérieur. Stimulée par l'émotion, la seconde étape amène à l'appréhension du monde et de ses significations. L'étape suivante pousse plus loin l'effort de compréhension en questionnant l'objectivité du savoir élaboré précédemment. En continuité avec les étapes antérieures, la quatrième étape débouche sur l'agir humain qui pousse encore plus à fond l'accomplissement de la personne; pour les auteurs, l'étape finale serait supérieure aux précédentes. Parachevant ce cycle, *"l'action extérieure est [...] le fruit d'un processus qui mûrit à l'intérieur de la conscience et se déploie à l'extérieur où elle parvient à son achèvement"* (p. 33).

On peut voir que dans ce modèle, les auteurs Angers et Bouchard (1986) font nécessairement passer la création de soi par la création d'actions ou de produits extérieurs. Ils insistent toutefois sur la nécessaire participation de la conscience à tous les

niveaux du processus. Selon eux, "*connaître consiste à s'ouvrir au monde, à accueillir les êtres et les choses dans le champ de la conscience*" (p. 39). L'action qui vient mettre un comble à l'accomplissement de soi présuppose l'ouverture sensible initiale, l'ouverture compréhensive qui lui succède et l'ouverture critique qui questionne l'objectivité, initiant ainsi une distanciation qui s'épanouit par la mise au monde de produits ou d'actions. Mais toutes ces ouvertures appelleraient l'intervention de la conscience qui prend acte respectivement de l'émotion, de la compréhension, de la réflexion et de l'action.

Enfin il nous importe de mettre particulièrement en lumière une composante que les auteurs Angers et Bouchard (1986) mettent en jeu dans leur modèle du développement humain. Il s'agit de ce que les auteurs appellent "*l'horizon personnel*". L'horizon personnel, c'est la résultante des aptitudes de la personne et des acquis qu'elle a cumulés. Les développements ultérieurs de la personne passent nécessairement par l'horizon personnel et en même temps y sont assujettis. C'est dire que l'horizon personnel intervient à tous les niveaux du processus de création de soi. L'ensemble des potentialités qu'une personne a développées au niveau du sentir, c'est-à-dire la capacité de sentir qu'une personne a développée et qui, en partie, compose son horizon personnel, rend possibles et limite à la fois ses nouvelles expériences sensorielles. Il en va de même pour les potentialités compréhensives, réflexives et actives. Les cycles de création de soi se succèdent en sédimentant l'horizon personnel et donc en épanouissant le champ des potentialités.

En terminant ce bref exposé du modèle d'Angers et Bouchard (1986), mettons en évidence quelques aspects qui en émergent de façon plus particulière. Selon les auteurs, on peut dessiner le processus de création de soi comme un mouvement partant d'une émotion qui naît de la rencontre du monde extérieur et du monde intérieur et qui tire parti des potentialités cognitives et actives pour aboutir à la mise au monde d'actions ou de produits externes. Ce modèle pose donc que la création de soi passe nécessairement par l'articulation intentionnelle et consciente de produits (objets, actions ou événements) externes. Enfin, pour Angers et Bouchard (1986), l'épanouissement du champ des potentialités tire parti de l'élargissement de la conscience en même temps qu'il le favorise.

4.2 Synthèse des repères que nous retenons

Synthétisons maintenant les repères que nous retenons des modèles de création de soi explorés et dégageons quelques constantes qui reviennent d'une représentation à l'autre. Nous ne tentons pas ici de fondre les différents modèles en un seul mais plutôt de mettre en lumière de grands axes de similitude et de complémentarité.

Ce qui d'emblée nous saute aux yeux chez les différents auteurs, c'est cette première constante, que la création de soi passerait nécessairement par la production de traces extérieures; alors que Gendlin (1982) parle d'évocation de la qualité du ressenti par un mot ou par une expression, Garneau et Larivey (1983) parlent d'action expressive tandis qu'Angers et Bouchard (1986) parlent de mise au monde de produits ou d'actions.

C'est là un principe sur lequel chacun des modèles discutés fait plus qu'insister; l'articulation externe d'un produit s'inscrit comme partie intégrante des processus décrits. Elle s'inscrit aussi en quelque sorte comme un aboutissement du cycle de chacun des processus. L'articulation n'est pas fortuite mais plutôt inspirée par les étapes qui la précèdent.

Dans l'esprit des auteurs, le produit externe peut se définir comme objet d'expression-communication. C'est là une idée qui se dégage de façon très nette des modèles de Gendlin et de Garneau et Larivey pour qui la production de symboles extérieurs vise la mise au monde de référents externes en correspondance intime avec le monde intérieur. Chez Gendlin, cette recherche d'adéquation poursuit principalement des fins d'autocommunication en ce sens que le produit externe renvoie à son auteur une image objective dont il peut d'abord questionner la pertinence et de laquelle il peut ensuite prendre une distance plus effective. Cette première visée autocommunicative s'adjoint chez Garneau et Larivey une visée de communication avec un ou des interlocuteurs externes.

De façon indirecte quoiqu'évidente, le produit extérieur peut aussi être compris comme objet d'expression-communication chez Angers et Bouchard. Ainsi, par exemple, *"l'action responsable"* dont parlent les auteurs en tant que produit externe, peut être comprise comme expression d'un élargissement de la conscience et de la maturité personnelle; elle n'emploie peut-être pas les voies du langage parlé ou du langage plastique mais, provenant d'un processus semblable, elle répond en quelque sorte aux critères qui lui confèrent sa valeur de langage. Tout comme le symbole gendlinien, elle n'est pas fortuite; ce n'est pas d'une action inconsciente qu'il s'agit mais bien d'une

action-aboutissement d'un processus qui inspire et donne la teneur. Dans le modèle d'Angers et Bouchard, le produit extérieur qui vient parachever le processus est compris lui aussi comme un objet externe en correspondance intime avec l'intériorité.

Une autre constante qui se dégage de façon évidente des modèles discutés est l'accent que mettent les auteurs sur l'importance initiatrice du matériel sensible. Pour Gendlin de même que pour Angers et Bouchard, l'impression ou l'émotion initiale émerge de façon spontanée de l'interaction des objets ou des événements extérieurs avec ceux du monde intérieur. Alors que chez Gendlin la conscience de l'émotion passe plus spécifiquement par l'écoute du corps, elle passe plus largement chez Angers et Bouchard par l'ouverture perceptuelle sensible. De leur côté, s'inspirant de Perls, Hefferline et Goodman (1951), Garneau et Larivey conçoivent que l'émotion initiale est le fruit d'un mécanisme organismique selon lequel le matériel de l'émergence serait lié à la fois à l'intensité et à l'actualité d'un besoin de la personne.

Il nous importe moins ici d'interpréter la provenance du matériel sensible que de constater que d'un modèle à l'autre on s'entend sur la présence et l'importance de l'émotion initiatrice. Même si en principe la circularité des modèles n'incite pas à déterminer un point de départ précis et unique, le découpage que proposent les auteurs les amène à postuler que l'émotion serait le point de départ essentiel du processus de création de soi. C'est dire que sans l'impulsion première du matériel sensible, il ne saurait être question de création de soi. On pourrait assister à la création de produits extérieurs sans qu'il y ait création de soi à proprement parler; bien que la création de soi passe nécessairement par la mise au monde de produits ou d'actions externes, elle ne saurait se réduire à cette seule condition. Ainsi, dans une démarche de création de soi, l'articulation de produits externes mettrait nécesairement à contribution les ressources de la sensibilité.

Alors que les processus décrits par Gendlin (1964[1], 1982) et Garneau et Larivey (1983) semblent atténuer l'impact des ressources de la pensée conceptuelle, celui d'Angers et Bouchard (1986) le rehausse en mettant l'accent sur la contribution des potentialités compréhensives et réflexives. C'est là une observation plus particulière qui se dégage si l'on se limite à l'examen des processus proprement dits. Il faut dire que Gendlin (1964, 1982) et Garneau et Larivey (1983) proposent des modèles permettant d'interpréter des cycles très spécifiques alors qu'Angers et Bouchard (1986) proposent un

1 - Nous nous référons à la nouvelle édition de cet ouvrage traduit en français et paru en 1986 aux éditions Ville Marie, Montréal.

modèle qui donne à voir la création de soi dans sa globalité. Il faut reconnaître aussi dans le modèle gendlinien de même que dans le modèle Garneau-Larivey le recours implicite à la pensée conceptuelle au moment où la question de l'efficacité expressive est soulevée.

Plus largement, il faut voir aussi l'impact de la compréhension et de la réflexion dans la démarche plus globale d'élargissement de la conscience qui est posée de façon explicite en chacun des trois modèles. C'est encore là un point de convergence entre les auteurs pour qui la création de soi passe par le développement de la conscience : conscience de soi et du monde et conscience des potentialités accrues.

Cette question de conscience d'un élargissement des potentialités introduit un autre critère sur lequel s'entendent les auteurs. Il semble que la création de soi est motivée par la recherche d'un dépassement de soi au plan de la connaissance au sens large : connaissance de soi, connaissance du monde et conscience d'un élargissement du champ des potentialités. Chaque pas franchi en termes de dépassement de soi représenterait un tremplin à partir duquel la personne s'élance vers de nouveaux cycles de dépassement.

Enfin, de manière plus globale, les auteurs laissent entendre que la création de soi est une démarche de synthèse et ce à deux points de vue. D'une part la création de soi est posée comme une démarche à travers laquelle les potentialités émotives, cognitives et actives sont sollicitées et conjuguées dans une visée d'ensemble. Dans cette entreprise, c'est tout l'être qui participerait à sa création. D'autre part la création de soi est posée comme une démarche par laquelle la personne tend à s'unifier; on entend par là que la personne tend à résoudre ses contradictions ou ses dichotomies et à harmoniser de plus en plus son ressentir, son comprendre et son agir.

Avant de clore cette synthèse, rassemblons succinctement les critères à travers lesquels la création de soi trouve sa définition. Dans une démarche de création de soi, il y a nécessairement articulation de produits extérieurs de type expression-communication qui marquent l'aboutissement de cycles de développement. Ces cycles sont en quelque sorte déclenchés par une forme quelconque d'impression-émotion qui donne une impulsion initiatrice. Les cycles tirent également parti des potentialités cognitives et actives. À la fin d'un cycle, la personne se sent davantage unifiée; elle éprouve en même temps un satisfaisant sentiment de dépassement de soi lié à un sentiment de meilleure saisie de soi et du monde et à un sentiment de potentiel accru. Sa jouissance n'est toutefois que temporaire, attirée qu'elle est par la recherche d'autres satisfactions

liées à des dépassements nouveaux. En ce sens, la création de soi pourrait être définie comme un mouvement qui par des cycles successifs génère l'être humain.

4.3 La création plastique comme mode de création de soi

À partir des critères retenus des modèles de création de soi explorés, essayons maintenant de voir comment notre représentation du processus de création plastique s'inscrit comme une voie particulière dans le champ de la création de soi.

Comme c'est le cas pour les trois modèles de création de soi retenus, notre représentation du processus créateur met un accent particulier sur l'expérience à la fois subjective et sensible. Le processus s'initie par une expérience de saisissement au cours de laquelle la personne, en interaction avec le monde extérieur, est vivement interpellée par une émergence[1] qui l'incite en quelque sorte à se laisser imprégner par les aspects, les impressions et les sensations qui entrent spontanément dans le champ de sa conscience et à s'abandonner à cette expérience.

Dans notre représentation de la création plastique, la deuxième phase du processus est centrée sur l'élaboration d'une image plastique en correspondance avec les impressions que l'expérience initiale a laissées émerger. Chez les auteurs étudiés, il semble d'une évidence sans conteste que la création de soi passe nécessairement par l'action expressive, une action qui tente de donner forme extérieure à ce qui intérieurement ne se laisse pas aisément saisir parce que impressionniste et mobile. L'action expressive se définit par la mise au monde de produits ou d'actions en correspondance intime avec l'expérience subjective. Chez Gendlin (1964, 1982), on parle de symbolisation; chez Garneau et Larivey (1983), d'action unifiante et, chez Angers et Bouchard (1986), d'action au sens large.

Ce que nous appelons "l'image plastique" dans notre représentation du processus créateur correspond directement à la définition que donnent les auteurs d'une action expressive; qu'elle prenne une forme bidimensionnelle, tridimensionnelle, cinématographique, vidéographique ou "multi-médiatique" (épousant alors des formes plus

---

1 - Au départ nous avons cherché à définir la création plastique à travers notre propre expérience de la création et à travers différentes sources théoriques spécifiquement centrées sur la création artistique. Une fois cette définition articulée, nous avons trouvé chez les auteurs qui traitent plus spécialement de création de soi, certains termes qui nous ont semblés pertinents. Afin d'affiner notre définition du processus créateur, nous n'avons pas hésité à emprunter directement certains termes aux auteurs préoccupés par des questions de création de soi. Les mots "émergence" et "immersion" que nous utilisons pour définir la première phase du processus de création sont empruntés à Garneau et Larivey (1983).

complexes introduites par de nouvelles pratiques en arts plastiques telles que l'installation et la performance), l'image plastique, selon notre représentation, rencontre les critères de l'action expressive telle qu'elle se définit chez les auteurs des modèles de création de soi. Il ne s'agit pas d'une image fortuite, même dans le cas d'images spontanées ou plus automatistes; il s'agit d'une image dont l'élaboration s'inscrit dans le cadre d'un processus. C'est dire par là qu'il s'agit d'une image qui prend forme en interaction avec l'expérience initiale qui laisse scintiller dans le champ de la conscience un aspect du monde intérieur.

Selon notre représentation, l'image plastique n'advient pas spontanément suite à l'émergence et à l'immersion. Pour trouver sa forme définitive, elle transige en quelque sorte avec les lois de la réalité, tirant parti des potentialités conceptuelles et actives. Il est notamment question d'un travail de tentative de pénétration et d'élucidation au cours duquel l'intention se fait canalisatrice en ce sens qu'elle enjoint d'endiguer le matériel sensible pour l'évoquer dans une forme tangible. Plus spécifiquement, il est question d'un travail de prise de notes, de jet spontané de traits, d'organisations plus développées en esquisses ou en ébauches; ce type de travail de recherche de substituts visuels correspond plus directement à ce que Gendlin (1964, 1982) appelle le *"nommer"* et à ce qu'Angers et Bouchard (1986) appellent le *"comprendre"*. Il est aussi question chez nous, au cours de la phase d'action productive, d'un travail d'évaluation de la pertinence des substituts en termes de correspondance avec les représentations intérieures; ce type de travail s'associe plus directement à ce que Gendlin (1964, 1982) appelle le *"comparer"* et à ce qu'Angers et Bouchard (1986) appellent le *"réfléchir"*. Enfin, il est question dans notre représentation de choix de médiums et d'outils et de leur mise à contribution; ce type de travail s'associe plus directement à ce que Garneau et Larivey (1983) appellent "l'action unifiante" et à ce qu'Angers et Bouchard (1986) appellent *"l'agir"*. Il importe de préciser que nous ne cherchons pas à établir ici des correspondances bijectives[1] entre notre représentation du processus de création et les différents modèles de création de soi mais bien plus de montrer leur degré de correspondance générale.

La correspondance entre notre représentation du processus de création plastique et les modèles de Gendlin (1964, 1982) et de Garneau et Larivey (1983) joue en quelque sorte sur deux échelles différentes. D'un point de vue analytique, leurs

---

1 - On entend par correspondance bijective entre deux représentations, une correspondance telle que tout élément de l'une aurait un correspondant et un seul dans l'autre.

modèles permettent d'interpréter l'articulation de chacun des traits de l'image plastique comme une symbolisation-sous-ensemble d'une symbolisation globale; d'un point de vue systémique, ces modèles permettent l'interprétation du mouvement d'articulation de l'image tout entière.

Notre expérience de la création plastique nous fait apprécier davantage la correspondance globale. Il nous semble que ce que Gendlin (1964, 1982) appelle un *"tressaillement"* et ce que Garneau et Larivey (1983) appellent *"un sentiment d'unité accrue"* correspond davantage au sentiment qui se dégage quand, suite à une production, le créateur plastique se met face à son travail pour entrer en dialogue avec lui et éprouver plus consciemment encore un sentiment de correspondance entre l'extériorité de son oeuvre et l'intimité de son espace intérieur. Néanmoins, nous pouvons reconnaître que le montage de certaines parties d'une image permettrait de retracer les étapes décrites par Gendlin et par Garneau et Larivey. Encore une fois, il ne nous apparaît pas pertinent de nous astreindre à un découpage systématique pour tenter de retracer à tout prix un processus qui parfois n'apparaîtrait que très difficilement; il nous semble plus appréciable de constater la correspondance générale.

Notre représentation du processus de création nous amène à définir la troisième phase, la phase de séparation, comme un moment d'arrêt, un moment où l'activité proprement dite est suspendue pour favoriser une certaine forme de stabilisation et pour permettre à l'auteur de prendre un contact plus distancié avec son image une fois qu'il l'estime complétée. Il évalue alors le degré de correspondance de l'image externe avec l'aspect de l'espace intérieur qu'elle évoque. Cette évaluation de la correspondance s'associe intimement à la cinquième étape du processus gendlinien qui consiste à *"interroger le ressenti"* en tentant de cerner l'aspect du problème qui correspond à l'énoncé.

Selon Gendlin, ce questionnement se résout par la perception *"d'un changement, d'un léger soulagement ou d'un mouvement d'abandon"*. Notre représentation donne à voir que la troisième phase serait un temps de prise de conscience du changement de soi; nous traduisons ce changement en termes d'élargissement de la connaissance de soi et du monde et d'accroissement des potentialités personnelles. Chez Garneau et Larivey (1983) cette conscience du changement est tout aussi explicite; on parle d'un sentiment *"d'unité accrue"* qui solderait la phase d'action unifiante et qui pourrait se définir comme un sentiment d'intégration d'une émotion à l'ensemble de son expérience.

Nous venons de mettre en évidence certains changements qu'impliqueraient les processus de création de soi et le processus de création plastique tel que nous le proposons. Bien que la question du changement soit traitée plus spécifiquement au chapitre 5 (dimension évolutive du modèle), nous ne pouvons pas parler de fonctionnement sans introduire la question du changement; en fonctionnant, les structures impliquées dans les différents modèles se changent et changent leur environnement. Mais au plan fonctionnel, nous voulons nous limiter à considérer simplement le changement observé à la fin d'un cycle de l'un ou de l'autre des processus. Il nous importe de parler de ce type de changement "à petite échelle" parce que la satisfaction qu'il procure motive en quelque sorte l'élan vers un nouveau cycle. À force de se succéder, les cycles amènent des changements plus substantiels à travers lesquels se dessinent les tendances évolutives générales qu'observent les structures en progression dans le temps; ce type de changement "à plus grande échelle" fait l'objet du chapitre 5.

Selon notre représentation du processus de création plastique, la troisième phase incite l'auteur à se séparer de son image pour se projeter vers d'autres réalisations et donc pour donner son ouverture et son attention à de nouvelles émergences ou à des émergences qui l'ont déjà interpellé sans recevoir tout l'accueil qu'elles sollicitaient; une certaine recherche de nouvelles sources de satisfaction motiverait cette séparation. Chez Gendlin (1964, 1982), la distanciation s'exprime par l'accueil de la connaissance en tant qu'infime distance franchie dans la recherche d'une adéquation idéale. De leur côté, Garneau et Larivey laissent entendre que la satisfaction que procure le processus de création de soi tendrait à s'atténuer progressivement, libérant ainsi l'attention pour l'ouvrir à de nouvelles émergences. Dans le modèle Angers-Bouchard (1986), la place centrale qui est donnée à la recherche du dépassement de soi suggère que l'action doit constamment reprendre ses sources dans la perception sensible, la compréhension et la réflexion; même si leur modèle présente un cheminement plus global, il ne demeure pas moins imprégné de l'idée du recommencement perpétuel d'un cycle qui renouvelle l'action et, à travers elle, la personne tout entière.

Il se dégage enfin une correspondance importante entre notre représentation du processus de création plastique et les modèles de création de soi en ce qui a trait à la circularité. Nous avons déjà dit que, pour nous, la création plastique représente davantage une démarche qu'un processus car les trois phases interagissent de façon dynamique et les cycles complétés dialoguent en quelque sorte avec les nouveaux. En dépit d'une certaine forme de linéarité donnée par le découpage en phases successives, les modèles de création de soi n'en demeurent pas moins circulaires. Garneau et Larivey

(1983) vont même jusqu'à introduire, dans leur séquence plus linéaire, une phase terminale (la pré-émergence) qui conclut plus ou moins le processus si l'on considère qu'elle ouvre au recommencement d'un mouvement, assurant ainsi la circularité.

L'accent mis sur l'aspect circulaire n'est pas justifié par la recherche d'une esthétique formelle mais bien plus par la conviction que la circularité assure une fécondité d'interaction entre les cycles qui se succèdent de même qu'un prolongement et un approfondissement du mouvement autocréateur. Après nous être approprié dans nos propres travaux un processus de création plastique semblable à celui que nous définissons dans cette thèse, nous avons fini par l'intégrer dans notre vie de façon telle qu'il ne s'agit plus d'un processus à proprement parler mais bien plus d'une démarche au sens global du terme. Ce que cette démarche de création plastique poursuivie pendant plusieurs années nous a permis de connaître, les auteurs des modèles de création de soi ont pu l'observer eux aussi chez des personnes qui se sont approprié un processus et qui l'ont intégré comme démarche personnelle.

5 - Vécu de la dynamique de création de soi au cours optimal d'arts plastiques au secondaire

En nous référant plus directement à la synthèse des modèles de création de soi faisant l'objet de la section 4.2 du présent chapitre, essayons maintenant de voir plus spécifiquement comment la dynamique de la création de soi peut inspirer le cours d'arts plastiques au secondaire. Une correspondance étroite ayant été établie entre les conceptions du processus de création de soi et notre représentation du processus de création plastique (objet de la section 4.3 du présent chapitre) il ne faut pas s'étonner de constater une certaine parenté entre l'illustration du vécu de la dynamique de création plastique en classe d'art au secondaire (chapitre 3, section 3) et celle du vécu de la dynamique de création de soi qui suit.

Donnons-nous d'abord un aperçu général du vécu de la dynamique de création de soi en classe d'arts plastiques pour voir ensuite comment elle joue plus spécifiquement au cours de chacune des trois phases de la création d'images plastiques.

Plus particulièrement en ce qui a trait à la création de soi, on parle ouvertement en classe d'art du pouvoir de la dynamique de création plastique, un pouvoir qui tient en grande partie au respect des critères qui la délimitent : production d'images ins-

crite dans un processus ancré dans l'expérience sensible, mettant en jeu et développant les ressources conceptuelles et motrices.

On parle aussi d'aspects qui en dépit de leur niveau de généralité sont d'une grande importance au plan de la création de soi. Il est question, entre autres, de l'ouverture à l'expérience qui peut se traduire en termes d'acquiescement, d'accueil et de vouloir. La création de soi nécessite la participation volontaire de la personne à son autocréation. Cette participation se manifeste dans l'implication personnelle à tous les niveaux du processus.

L'accent qu'on met en classe optimale d'arts plastiques sur la prise de conscience du changement personnel et l'appréciation d'un tel type de changement stimule la participation volontaire. L'élargissement de la conscience représente une préoccupation constante en ce sens qu'il inspire le vécu du cours d'art à chacune des phases du processus. En phase d'ouverture, on travaille à la prise de conscience du développement de l'aptitude à accueillir et à exploiter ses émergences alors qu'en phase d'action productive, on travaille à la prise de conscience du développement de l'aptitude à demeurer en contact avec l'espace intérieur pendant l'action et du développement des aptitudes d'articulation conceptuelle et matérielle. Enfin, en phase de séparation on travaille à la prise de conscience du développement de l'aptitude à prendre une distance objective face à son image. Chaque phase du processus est inspirée par cette préoccupation tantôt implicite tantôt explicite d'élargissement de la conscience des potentialités qui s'accroissent.

L'élargissement de la conscience fait aussi l'objet d'un travail sur une échelle plus large. La tenue d'un carnet de bord soutenant l'ensemble de la démarche de création favorise la prise de conscience du changement personnel; en amenant à consigner toutes sortes de traces, le carnet de bord facilite la prise de conscience de la construction de soi en permettant d'observer de façon plus évidente certains contrastes entre les aptitudes anciennes et actuelles. Aussi, en revenant sur les dernières images qu'il a produites, l'élève arrive à mieux percevoir certains changements personnels au plan des aptitudes spécifiques de même qu'au plan de l'appropriation du processus créateur dans son ensemble. La perception du changement est encore plus évidente lorsqu'il revient sur les images qu'il a produites au cours d'un semestre et, plus largement encore, au cours de toute l'année scolaire. Nous l'avons déjà dit, au cours optimal d'arts

plastiques, chaque élève conserve ses réalisations personnelles dans un cartable[1] prévu à cet effet.

Étant mises à contribution dans l'entreprise de création d'images plastiques, les potentialités sensibles, compréhensives, réflexives et actives[2] de l'élève se développent, entraînant ainsi l'épanouissement de sa connaissance de soi et du monde et son emprise sur lui-même et sur le monde. En s'impliquant de manière sensible, l'élève développe sa capacité d'éprouver le monde et de s'éprouver lui-même. En impliquant ses aptitudes compréhensives, il développe sa compréhension du monde et de lui-même et, de façon plus explicite, sa capacité de chercher, de saisir, de concevoir, d'exprimer, d'élaborer et de formuler[3] le monde et sa propre personne. L'implication des aptitudes réflexives favorise le développement des aptitudes à vérifier, à comparer et à évaluer ses connaissances de soi et du monde. Enfin, l'implication active assure le développement d'un potentiel d'être-au-monde et d'interaction-au-monde. Mais plus encore, appelant la conjugaison de toutes ces potentialités, la création plastique favorise le développement d'une capacité de conjuguer ces catégories de ressources en les faisant concourir à un même projet. Plus largement, on pourrait parler du développement chez l'élève d'une insertion sensible dans le monde où il vit.

Ceci nous amène à parler des types de projets qui définissent plus globalement le vécu de la création de soi en classe d'art. Il y a d'une part ce projet global et à la fois plus implicite, le développement de l'être de l'élève tout entier via le développement des potentialités que nous évoquons plus haut. Mais ce grand projet se réalise à travers des projets plus explicites.

En classe d'arts plastiques on procède à partir de projets. C'est un type de fonctionnement que grand nombre d'élèves et de maîtres d'art connaissent et exploitent. Lorsqu'il planifie son enseignement, le maître d'art pense d'abord en termes de projets plutôt qu'en termes de période-cours ou de leçon. Au début du secondaire, les projets sont généralement de plus courte durée (d'une à trois périodes-cours) alors qu'en secondaire IV et V, certains projets peuvent demander deux ou trois semaines de cours. Les projets sont en quelque sorte des problèmes qui appellent une résolution plastique. Ils impliquent nécessairement la production d'une image via un processus initié par une

---

1 - Le cartable permet de conserver ses réalisations bidimensionnelles; pour ses réalisations tridimensionnelles, l'élève dispose d'un espace de rangement.

2 - Nous reprenons ici les catégories d'Angers et Bouchard (1986) qui englobent de façon synthétique nos propres catégories de potentialités.

3 - Nous reprenons ici les catégories compréhensives spécifiques d'Angers et Bouchard (1986).

impulsion de nature sensible et mettant à contribution les potentialités cognitives et actives. Le projet représente pour l'élève un défi à relever; ce caractère de défi est d'une importance capitale. Pour développer ses potentialités, l'élève doit s'attaquer à des problèmes de son niveau; autrement dit, le projet doit vraiment poser problème. Le défi exerce en même temps une fonction de stimulation; le projet représente un défi à la fois stimulant et réaliste. En ce sens, la conception des projets de la classe d'art fait appel à un savant dosage. Si l'enseignant a la responsabilité de provoquer et de soutenir ces projets, il prend tout de même en considération toutes sortes d'indices provenant des élèves et des autres composantes en jeu. En vivant le cours d'art en interaction avec les élèves, l'enseignant développe lui aussi une sensibilité, une compréhension, une réflexion et une capacité d'agir qui s'actualise dans la planification et la mise en marche de projets finement adaptés aux situations particulières.

En concluant cet aperçu général du vécu de la dynamique de la création de soi au cours d'art au secondaire, ajoutons qu'on discute ouvertement en classe de l'importance du climat, d'un climat adapté à la nature du processus; tirant parti de ce que Gendlin appelle la centration ou de ce qu'on peut appeler plus généralement l'écoute du monde intérieur, la création de soi fait appel à un climat propice à l'intériorisation. Il est question d'un relatif climat de calme mais aussi d'un climat de confiance psychologique essentiel à toute entreprise d'expression-communication.

Une des options que privilégie la classe optimale pour l'établissement d'une dynamique de groupe favorable au développement d'un climat de confiance psychologique est le regroupement des élèves du groupe-matière en micro-groupes de trois ou quatre participants. Le micro-groupe idéal est celui où l'élève retrouve des pairs avec lesquels il partage quelques affinités, du moins au plan fonctionnel, et par lesquels il se sent respecté et soutenu.

Voyons maintenant de façon plus détaillée comment le vécu de la création de soi se superpose à celui de la dynamique de création plastique au cours de chacune des phases du processus.

5.1 Vécu de la dynamique de création de soi en phase d'ouverture

Plus particulièrement en ce qui a trait à la création de soi en phase d'ouverture, l'accent est mis sur l'importance du matériel de l'émergence comme initiateur du processus. Notre conception de l'émergence implique les différentes catégories de

matériel émotionnel et sensible évoquées par les auteurs des modèles de création de soi; il s'agit de matériel qui émane des profondeurs de la personne et sur l'avènement duquel nous n'avons que relativement peu de contrôle. La part de contrôle que nous avons quant aux émergences tiendrait à l'accueil qu'on peut en faire, à l'invention et à la recherche de conditions favorisant leur avènement ou leur rappel.

Il semble que, parce qu'ils connaissent une forte résurgence de leurs pulsions primaires, les adolescents auraient plus de difficulté à accueillir leurs émergences. Vivant une période intense au plan du développement, les nombreux changements qu'ils connaissent aux plans physiologique, affectif, cognitif et social font sentir aux adolescents que la stabilité de leur être est menacée. Cela les incite entre autres à développer des contrôles ou des mécanismes de défense pour se protéger en quelque sorte de ce qu'ils ressentent comme une invasion de leurs profondeurs. Or, il semble que ces contrôles entraveraient l'avènement de l'émergence, du matériel essentiel à la démarche de création de soi telle qu'elle se dessine dans les modèles des auteurs étudiés.

Tout le travail qui se fait en rapport avec les émergences et dont il est question à la section 3.1 (vécu de la phase d'ouverture en classe optimale d'arts plastique) profite à la dynamique de création de soi qui, comme la dynamique de création plastique, s'ancre dans les ressources sensibles ou émotionnelles que nous associons intimement au phénomène de l'émergence; mais plus spécifiquement en rapport avec la dynamique de création de soi, on peut isoler quelques aspects qui ont trait plus particulièrement à la prise de conscience du phénomène de l'émergence et au développement de l'emprise sur ce type d'expérience au cours de la phase d'ouverture.

Le premier aspect qu'il importe de mettre en lumière concerne l'aptitude à reconnaître le matériel de l'émergence au moment où il se fait sentir. Comment l'élève pourrait-il accueillir et réinvestir ce matériel sans arriver à le sentir, à le reconnaître ? En classe optimale d'arts plastiques on parle ouvertement du phénomène de l'émergence; à partir d'exemples tirés du vécu des élèves, on travaille au développement de l'aptitude à reconnaître l'émergence au moment où elle advient; on travaille ainsi au développement de l'aptitude à flairer des pistes potentiellement riches au plan de la dynamique de création.

En marquant bien la nécessaire participation de l'émergence dans la création, on incite en quelque sorte l'élève à l'accueillir et à investir son matériel dans ses productions. On travaille au développement de stratégies pour faciliter l'avènement de l'émergence et son rappel. Il est question d'une part des conditions favorables que la

classe peut se donner en tant que petite collectivité mais aussi d'autre part des conditions personnelles que chaque élève peut se donner pour favoriser chez lui l'avènement de l'émergence et son rappel. D'un élève à l'autre, les facteurs favorables à l'émergence varient; c'est pourquoi, en classe optimale d'arts plastiques, on insiste sur l'importance pour chacun des élèves d'identifier les facteurs qui lui sont propres et de se donner individuellement des conditions favorables à l'avènement d'émergences. En rapport avec ce type de démarche, rappelons le travail d'identification du répertoire d'objets ou d'événements personnels susceptibles de provoquer la venue d'émergences, travail dont nous faisions état à la section 3.1 du présent chapitre. En ce qui concerne les conditions que la classe se donne en tant que collectivité, elles se rattachent principalement aux conditions qui favorisent la centration.

Dans l'illustration qui suit, essayons de voir ce qui, en rapport avec la dynamique de création de soi, pourrait se passer en phase d'ouverture chez le jeune Léonard, l'élève dont il a été question dans les illustrations de la section 3 de ce chapitre.

5.1.1 Illustration

Au moment où Léonard s'apprête à se mettre à l'étude, il se sent attiré par des images photographiques qui l'entraînent dans une sorte de voyage imaginaire. Léonard sait bien que les images qui l'interpellent le distraient en quelque sorte de son étude mais il consent à suivre cette piste.

Au cours de ce rêve éveillé, Léonard se sent comme s'il était ailleurs. Même s'il n'arrive pas à bien définir visuellement les lieux où l'imagination l'emporte et bien qu'il ait du mal à discerner les mots qu'il entend, l'ambiance intérieure dans laquelle il se retrouve le captive et le retient; il se sent de façon mi-consciente en contact direct avec son espace intérieur. À ce moment il ne pourrait pas dire exactement quel sentiment ou quelle impression il éprouve. Ce qui est présent, c'est surtout cette sensation d'être en contact avec un espace intérieur flou et vaporeux en dépit d'aspects reconnaissables de même qu'en dépit de sa parenté avec le monde extérieur. Ce qui crée une certaine confusion impressionniste, c'est, pour une bonne part, le fait que maints aspects de la nébuleuse intérieure ne semblent pas organisés de manière logique ou encore, le fait que l'articulation des aspects qui émergent est difficile à saisir.

Léonard demeure en contact avec son espace intérieur pendant quelques minutes. De retour à la réalité du moment, prenant conscience de l'intensité de ce qu'il vient de vivre et prenant conscience à la fois du plaisir et de l'énigme que lui pose ce

rêve, il décide de garder les images qui l'inspirent à portée de la main pour tenter éventuellement de reprendre l'expérience.

Le lendemain soir, lorsqu'avant de se remettre à l'étude il revient aux images inspiratrices, il se donne en quelque sorte des conditions personnelles qui favorisent le rappel d'émergences. Au sortir de son deuxième "périple", il réalise que le rêve éveillé stimulé par les photographies parle de ce qu'en classe optimale d'arts plastiques on appelle l'espace intérieur.

Prenant conscience de l'intérêt que représente son rêve, il note quelques bribes de phrases vaguement perçues pour garder des traces de son expérience sans chercher à ordonner prématurément ce matériel. Les courts moments où, ça et là, il se sent rappelé par cette nébuleuse contribuent en quelque sorte à enrichir les impressions initiales.

Bien que l'intentionalité ne prévaut pas au cours de la phase d'ouverture, Léonard a tout de même décidé de réinvestir le matériel de ses émergences récentes dans le projet qui s'amorce au cours d'arts plastiques. Lorsque sur l'invitation de l'enseignant il amène en classe les photographies de même que les quelques lignes de texte qu'il a esquissées, il se donne encore des conditions personnelles favorables au rappel d'émergences récentes. Il sait alors qu'en amenant en classe ses images et ses mémoires impressionnistes, il augmente ses chances de s'investir vraiment dans ce projet .

Au moment d'aborder concrètement le projet en classe d'arts plastiques, l'enseignant prend soin d'atténuer l'éclairage et de mettre une trame sonore à peine perceptible, question de couvrir les bruits de fond inopportuns; par ces stratégies, il veut favoriser la centration, une condition favorable à l'émergence. En proposant une visualisation guidée composée de termes généraux et peu prescriptifs, l'enseignant tente d'amener le plus grand nombre d'élèves possible à entrer en contact avec leur espace intérieur. Afin de garder des traces de la visualisation, l'enseignant incite Léonard et ses pairs à jeter spontanément sur papier quelques mots ou quelques traits sans chercher à ordonner ces éléments de nature impressionniste. Ce faisant, il incite les élèves à développer des moyens d'emprise sur le matériel de l'émergence. Après avoir noté quelques mots sur papier, Léonard tente de noter spontanément la qualité de lumière qui semble habiter l'espace intérieur visité; pour ce faire, il travaille sur papier brouillon au moyen d'un morceau de fusain. Au cours de ces jets spontanés, l'enseignant se fait très discret ne voulant pas gêner les premières cueillettes de traces impressionnistes.

5.2 Vécu de la dynamique de création de soi en phase d'action productive

Au plan de la dynamique de création de soi, ce qui est central au cours de la deuxième phase, c'est la mise au monde d'un produit externe. Comme on l'a vu, cette mise au monde n'est pas fortuite; il ne s'agit pas de produire pour produire mais bien plus de produire pour croître, pour se créer. Alignée vers ce but, la production s'inscrit dans un processus qui trouve son élan dans une impulsion de nature sensible ou émotionnelle. Bien que la phase d'ouverture mette principalement l'accent sur l'initiation du processus, les dimensions sensibles et émotionnelles ne lui sont pas exclusives; bien au contraire, elles continuent d'inspirer profondément l'action productive. De façon plus concrète, on peut dire qu'en tentant de rendre externe l'image, l'élève demeure constamment en contact avec l'image intuitionnée que la prise de contact avec son espace intérieur a permis de pressentir et jusqu'à un certain point de pré-former de façon rudimentaire. Car c'est bel et bien cette image intérieure pressentie que l'image externe tente à la fois de saisir, d'élucider et d'évoquer. En ce sens, la création de soi, tout comme la création plastique, profite nécessairement d'une circulation constante entre l'extériorité de ce qui prend forme et l'intériorité de l'élève.

Ce type de circulation est centrale en phase d'action productive; pratiquement toute la deuxième phase est marquée par elle. Nous avons vu qu'au sortir de la phase d'ouverture, l'élève jette spontanément quelques traits ou traces de nature graphique ou verbale pour tenter une première saisie de sa nébuleuse intérieure. Aussitôt ces premières traces extérieures formées, il s'amorce déjà une recherche de correspondance dehors-dedans. Chaque pas franchi dans la démarche de production fait observer chez l'élève cette circulation qui va de l'intériorité de l'image intuitionnée à l'extériorité de l'image qui prend forme matérielle. On peut parler en quelque sorte d'un dialogue au cours duquel chaque élément de langage énoncé appelle l'évaluation de son correspondant interne. Faisant appel à ce type de circulation et favorisant son exercice, la phase d'action productive développe chez l'élève l'aptitude à demeurer en contact avec l'espace intérieur en cours d'action.

On favorise ce type de circulation en accordant une attention particulière au climat de la classe. Bien que, comparativement à la phase d'ouverture, la phase d'action productive soit normalement plus bruyante, elle tire avantageusement parti d'un climat qui favorise la centration. Même s'il ne saurait être question de silence absolu au cours de cette phase en classe d'arts plastiques, les bruits de la classe se limitent pour la plupart aux bruits des déplacements et des manipulations. Souvent, une trame sonore dis-

crète accompagne le travail et l'on soupçonne faiblement le bruit de quelques brefs échanges verbaux. Ainsi, au cours de la phase d'action productive, les élèves évitent d'entretenir des conversations soutenues avec les camarades de leur micro-groupe pour éviter l'interférence entre ce type de dialogue de nature sociale et le dialogue intérieur-extérieur dont il est question plus haut. C'est ainsi, entre autres, qu'on se donne des conditions favorables à l'exercice et au développement de l'aptitude à demeurer en contact avec l'espace intérieur en cours d'action.

Un autre aspect demeure tout aussi important au cours de la seconde phase; il s'agit de la recherche d'éléments de langage visuel permettant la saisie et l'articulation de l'image intuitionnée. On parle d'un travail de nature à la fois conceptuelle et technique; d'une part il faut concevoir les traits qui donnent progressivement forme à l'image et d'autre part il faut arriver à rendre techniquement ces traits.

Tout le travail qui se fait en termes d'esquisses spontanées et d'ébauches est de nature à favoriser l'articulation conceptuelle et technique. On peut parler d'un travail qui se fait par essai et ajustement, l'essai donnant place à l'émission naturelle de signes ou de traits que l'ajustement permet d'aligner ou d'affiner de manière à optimiser le niveau de correspondance avec l'image pressentie.

Un aspect de ce travail d'articulation conceptuelle et technique mérite d'être discuté ici. Dans sa recherche d'éléments visuels pertinents, l'élève peut être tenté de recourir à des stéréotypes ou à des clichés. De plus, soit à cause d'une tendance naturelle à l'économie d'énergie ou encore par défaut d'investissement conceptuel ou technique, l'élève peut être tenté de revenir à des formes déjà sur-utilisées dans des productions antérieures. Bien que ces formes aient contribué à élucider certains aspects de son espace intérieur, le recours continuel aux mêmes formes ne pourrait permettre de pousser plus à fond l'élucidation. Dans sa quête d'une image toujours plus adéquate, l'élève doit nécessairement mettre de côté ses stéréotypes familiers et ses images-clichés pour trouver de nouveaux éléments permettant d'approcher son espace intérieur de façon plus intime et plus nuancée. De cette manière, l'élève renouvelle son langage plastique et développe son potentiel de représentation. En abandonnant ses stéréotypes et ses clichés pour dépasser ses limites personnelles au plan de la représentation, l'élève traduit de manière concrète sa recherche de dépassement de soi.

Ce délaissement des stéréotypes et des clichés ne se fait pas sans amener chez l'élève une impression de "déstabilisation"; il abandonne un matériel connu pour se lancer à la recherche d'un autre matériel, cette fois, inconnu. La découverte n'est pas

automatique; les nouveaux substituts visuels ne comblent pas toujours les aspirations de l'élève en matière de représentation. Mais sans le délaissement des éléments familiers, il n'est pas possible pour l'élève de renouveler son langage et par conséquent d'affiner sa capacité de formuler visuellement. En classe optimale d'arts plastiques, l'enseignant encourage la prise de ce type de risque et son exercice développe chez l'élève une capacité de délaisser ses éléments familiers pour en concevoir ou en découvrir d'autres.

Enfin, il y a un autre aspect qui a trait au dépassement de soi en phase d'action productive; il s'agit de la question de rendre l'image à terme. Toutes sortes d'embûches se posent en cours de réalisation. L'élève a parfois de la difficulté à sentir ce vers quoi il tend en termes d'image plastique. Quand il le sent, tous les problèmes ne sont pas résolus pour autant. Il doit arriver à déterminer les composantes pertinentes de l'image de même que le mode d'organisation qui permettra de les articuler; on peut voir plus spécialement ici des contraintes de nature conceptuelle. Mais même une fois ce type de problèmes résolus, il reste la question de la technique sans laquelle l'idée la plus intéressante ne peut prendre forme matérielle. Nous venons d'évoquer trois types de problèmes majeurs qui reviennent de façon récurrente tout au long de la phase d'action productive. Ayant à affronter ces problèmes, l'élève peut bien être tenté de se décourager et de laisser en plan une image pourtant bien amorcée et pour laquelle il se sentait bien inspiré au départ.

Cela soulève ici une question importante, celle du "contrat" que se donne en quelque sorte l'élève à partir du projet que l'enseignant propose. Si, pour vivre un réel dépassement, l'élève relève un défi à sa mesure, son défi demeure tout de même réaliste sans quoi il risque de se décourager et d'abandonner son projet en cours de route. Au plan de la création de soi, ce type d'abandon est néfaste. Pour profiter pleinement du processus, l'élève doit arriver à mener ses projets à terme. S'il arrive à l'occasion qu'un élève abandonne une image en cours de production, l'enseignant accorde une attention particulière à la chose et voit à ce que l'abandon ne devienne pas une habitude. On discute ouvertement de cette question ainsi que de l'importance de se donner des défis réalistes de manière à pouvoir rendre à terme les images envisagées. L'élève développe sa capacité de se donner des projets réalistes et de mener à terme les actions qu'il envisage.

5.2.1 Illustration

Au début de la phase d'action productive, bien qu'il ait une intention de projet, Léonard ne connaît pas tous les aspects de l'image qu'il sera amené à produire.

Toutefois, il se sent suffisamment inspiré pour vouloir passer à l'action. Il profite de l'exercice de libération qui ouvre le pas à l'action productive en dépit des énigmes que pose l'image à naître. Prenant soin d'exécuter l'exercice en silence, il se donne de lui-même des conditions favorables à l'écoute intérieure.

En passant à des esquisses spontanées, Léonard procède en quelque sorte à une prise de note des composantes de l'image qui s'évoquent naturellement et des modes d'organisation qui permettraient éventuellement de les articuler. Au stade où il en est, Léonard sait qu'il n'a pas à rendre dès maintenant l'image dans toute sa spécificité. Il doit plutôt rassembler le matériel possiblement utilisable pour procéder subséquemment à des choix plus restrictifs. Pour le moment il accueille et prend note des idées qui lui viennent sans chercher outre mesure une organisation logique. Alors qu'à la fin de la phase d'ouverture il gardait déjà quelques traces, en phase d'action productive, la cueillette se fait un peu plus systématique. Léonard prend soin de noter tout ce qui lui semble de nature à aider la résolution de l'image vers laquelle il tend. C'est ainsi qu'il note et tente d'esquisser plastiquement les idées de pénombre, de mouvement, de vitesse et de chute.

Au fur et à mesure que ce travail d'esquisse progresse, des idées-synthèses émergent donnant sens et organisation aux composantes qui jusque-là semblaient quelque peu dispersées. Au moment où un mode d'organisation semble s'imposer de façon plus insistante, Léonard passe à l'ébauche.

Alors qu'il rencontre des difficultés de représentation, il reçoit support et encouragement de la part de l'enseignant. Léonard arrive à mieux comprendre que, même pour l'artiste accompli, la représentation idéale n'existe pas. D'une part il cherche à affiner son potentiel de représentation tout en développant d'autre part l'acceptation de ses limites personnelles en matière de représentation. Il reçoit aussi un encouragement de la part de son ami Charles qui partage sa table et qui l'aide à voir les aspects plus convaincants de son image. Ce sont là deux types de support plus spécifiques qui l'aident à surmonter les difficultés et à rendre son image à terme sans démissionner devant certaines zones plus problématiques.

Pendant tout ce temps, le climat de la classe est aidant car il favorise la centration. La bande sonore qui accompagnait la visualisation en phase d'ouverture accompagne aussi la production. La répétition de cette bande favorise aussi la centration en

produisant en quelque sorte un effet de "mantra"[1] ou un effet d'absorption semblable à celui que provoque la musique répétitive. Il ne s'agit pas d'une trame sonore suggestive en ce sens qu'elle ne présente que peu de modulation quant à la hauteur et à l'intensité des sons[2].

En classe, on sent que les élèves sont centrés sur leur tâche et cela crée un effet d'entraînement pour tous. Plus immédiatement près des camarades de son micro-groupe, Léonard se sent soutenu par leur présence même si les échanges réels ne se limitent qu'à des emprunts de médiums ou d'outils et à quelques mots. Il y a de la cohésion dans ce micro-groupe en ce sens que les élèves qui le composent sentent qu'ils vivent une certaine harmonie de fonctionnement qui fait que les actions de l'un n'entravent pas celles des autres et que l'implication active de tous a un effet d'entraînement et de renforcement.

5.3 Vécu de la dynamique de création de soi en phase de séparation

Au plan de la création de soi, ce qui est central en phase de séparation c'est la prise de distance objective envers l'image avec tout ce qu'elle peut impliquer en termes de prise de conscience. D'une autre façon on pourrait dire qu'en troisième phase, l'impact de création de soi repose principalement sur l'aptitude de l'élève à assumer pleinement l'extériorité de l'image; assumer l'image comme achevée en dépit de ses imperfections, l'assumer comme objet autonome pouvant prendre pour d'autres des significations différentes de celles que lui prête l'élève qui en est l'auteur, l'assumer aussi en sa qualité d'objet extérieur permettant de prendre une distance plus objective envers son expérience et enfin, l'assumer comme un pas franchi dans sa poursuite d'une image idéale et partant, comme un produit à délaisser pour se projeter vers d'autres réalisations.

En rapport avec la création de soi, la phase de séparation en classe optimale d'arts plastiques est en quelque sorte un temps de stabilisation au cours duquel on accorde une attention particulière à la prise de conscience du changement de soi à travers la démarche de création plastique. C'est encore là une question que l'on discute ouvertement.

---

1 - En méditation transcendentale, par "mantra" on désigne un petit mot d'une ou deux syllabes que le méditateur répète au moment où il veut entrer en méditation.
2 - Au chapitre IV, nous donnons plus de détails en ce qui a trait à ce type de trames sonores.

Pour l'adolescent du secondaire, la perception du changement de soi n'est pas nécessairement chose facile en dépit des multiples changements qu'il connaît en cette période de croissance particulièrement accélérée. Deux conditions spécifiques au cours optimal d'arts plastiques contribuent fructueusement à une telle prise de conscience. Il y a d'une part le fait que le processus de création plastique implique nécessairement la production d'images plastiques qui constituent en quelque sorte des traces dans le temps, des traces dont l'élève peut prendre une distance objective et dans lesquelles il peut se reconnaître et reconnaître certains aspects de sa vision du monde à un moment donné de son histoire. Il y a d'autre part des stratégies propres au cours optimal et qui sont de nature à faciliter la prise de conscience du changement de soi : tenue d'un carnet d'accompagnement, retour sur l'image qu'il vient de compléter, retour sur les trois ou quatre dernières images et plus largement encore, retour sur les images d'une session ou d'une année tout entière. Mais surtout, il y a toutes ces réflexions et discussions qui sont axées sur la prise de conscience du processus et des changements personnels qu'il favorise. Ces réflexions et ces discussions prennent place dès le début du processus au fur et à mesure que la prise de conscience d'éléments capitaux s'impose.

Lorsqu'on effectue les retours sur les dernières images, on parle nécessairement de l'aspect de changement de soi via l'accroissement de potentialités spécifiques et de potentialités plus générales ou englobantes. Au plan des potentialités spécifiques, il est notamment question de développement du potentiel d'accueil et d'investissement des émergences et des potentiels conceptuel et technique. Au plan des potentialités plus englobantes, il est plus particulièrement question de l'appropriation progressive du processus de création plastique; on en discute plus concrètement en termes d'emprise sur le processus, une emprise qui se traduit par l'identification et la création progressive de conditions favorables à son déroulement.

Parallèlement à la prise de conscience du développement de ces potentialités, on accorde aussi une attention à la prise de conscience de l'élargissement du potentiel d'appréciation, un élargissement qui se manifeste dans l'apparition d'appréciations plus variées et plus nuancées. Cette attention particulière au développement du potentiel d'appréciation n'est pas superflue; ce type de potentiel contribue pour une bonne part au renouvellement de la motivation à se projeter vers d'autres projets d'image.

5.3.1 Illustration

Lorsqu'il en vient à accepter sa réalisation comme finie en dépit de son imperfection, Léonard éprouve une première forme de satisfaction liée au sentiment d'avoir mené à terme son image , une image qui d'une part évoque son aventure intérieure et qui d'autre part l'invite à la poursuivre. Tirant avantageusement parti d'un climat qui favorise la centration, Léonard replonge dans l'ambiance de l'image et entend intérieurement des phrases complètes ou partielles qui constellent en quelque sorte autour de la scène qu'il a rendue plastiquement. C'est ainsi qu'il s'entend intérieurement dire : "J'étais dans des lieux inconnus et sans issue. Il fallait fuir, mais comment ? Trouver le code, franchir l'impasse..."

Chez Léonard la présence de ces voix intérieures est une chose dont il prend maintenant davantage conscience et qu'il apprécie de plus en plus. Pour lui la nébuleuse intérieure est à la fois visuelle, verbale et kinesthésique. Plutôt que d'éviter ces explorations, il leur donne libre cours prenant conscience qu'elles parachèvent et complètent en quelque sorte l'aventure de l'image plastique.

C'est au cours d'explorations d'images proposées par l'enseignant de même qu'au fil des échanges qui les complétaient que Léonarrl a pris conscience de son plaisir à se laisser interpeller par les images pour se les réapproprier de façon personnelle et fantaisiste. C'est grâce à ces mêmes activités qu'il en est venu à prendre conscience de l'interaction du visuel et du verbal dans ses aventures intérieures qui se déroulent un peu comme des films impressionnistes. Cette prise de conscience donne à Léonard le sentiment de mieux comprendre comment il vit l'expérience intérieure et comment il arrive à l'exprimer en dépit de sa nébulosité.

Les fantaisies imaginatives de Léonard en cette phase de séparation ont une certaine parenté avec les émergences de la phase d'ouverture. À proprement parler, nous devons admettre qu'il serait difficile de nettement les en distinguer; à vrai dire, cela ne nous importe guère puisque la circularité du processus a souvent été évoquée à date. De nouveaux projets d'image pourraient-ils s'ancrer dans de telles fantaisies imaginatives ? Cela nous semble tout à fait plausible.

Lors du retour collectif sur les réalisations plastiques que ce projet a suscitées, Léonard et ses pairs discutent d'aspects techniques qui permettent de résoudre certains problèmes de représentation. Les adolescents de secondaire III accordent une importance particulière au pouvoir de représentation lié au développement de la tech-

nique. L'enseignant le sait et respecte leur intérêt; il ne cherche pas à minimiser l'impact de la technique ni à écourter les échanges sur cette question. Toutefois, en bon élucidateur, il attire leur attention sur des aspects qui risqueraient peut-être de demeurer dans l'ombre en dépit de leur importance. Il attire ainsi l'attention sur le processus de création plastique pour les aider à prendre conscience de son appropriation progressive. Il met en évidence le développement de potentialités plus spécifiques à partir d'exemples tirés des expériences des élèves. Léonard et ses camarades arrivent à voir que progressivement ils sont davantage capables d'accueillir leurs émergences et de les investir dans leurs réalisations. Cette fois-ci, Léonard réalise de façon plus évidente que le processus se vit de plus en plus naturellement chez lui. Les émergences qui sont à l'origine de sa réalisation n'avaient rien de scolaire au départ; c'est de lui-même qu'il en est venu à les intégrer au projet du cours d'arts plastiques.

Alors que l'enseignant invite les élèves à référer à leurs productions de l'année précédente pour constater leur progression au plan de l'évolution graphique, Léonard prend conscience du développement de son aptitude à représenter des sujets en mouvement; ce retour en arrière amène Léonard à mieux apprécier sa représentation actuelle du cheval qu'il était porté à déprécier. Il sait que d'autres affinements viendront combler certaines lacunes dans ses réalisations ultérieures.

Enfin, pour Léonard, ce projet favorise une autre prise de conscience importante; après que l'enseignant ait proposé la fantaisie exploratoire qui l'a incité à poursuivre encore en pensée l'aventure de son image, il réalise qu'il a de plus en plus de facilité à entrer dans de telles fantaisies imaginatives. Il ne realise pas nécessairement toute la portée et l'impact du développement d'une telle aptitude mais il prend tout de même conscience du plaisir que cette potentialité croissante lui procure.

Le changement que ressent Léonard au plan de son aptitude à entrer en contact spontané et fantaisiste avec ses images, avec celles de ses pairs ou avec celles d'artistes est intimement lié au changement qu'il connaît au plan de l'accueil et de l'investissement de ses émergences. D'ailleurs, le voyage imaginaire initial dans lequel s'est plus particulièrement ancrée sa réalisation a lui aussi commencé lors de l'appréciation d'images visuelles. Selon Noy (1969, 1978, 1979), ce changement s'interpréterait comme un développement de l'aptitude à passer d'un niveau de fonctionnement (celui des processus secondaires de la pensée) à un autre (celui de processus primaires de la pensée). Pour Noy, l'aptitude à créer reposerait principalement sur cette aptitude.

Il ne faudrait pas voir en cela le développement d'une certaine forme d'autisme chez Léonard; cet élève demeure en contact avec la réalité et y participe davantage grâce à l'accentuation chez lui d'une circulation intérieur-extérieur. C'est à notre avis ce qui donne cette sensation de bien-être à Léonard, ce sentiment d'être de plus en plus en contact avec le monde extérieur tout en étant profondément lui-même. Léonard est en pleine période d'adolescence, période au cours de laquelle, selon Erikson (1968), les jeunes sont à la recherche d'une identité personnelle et sociale. Le sentiment de Léonard s'associe au plaisir qu'il éprouve de se saisir de plus en plus et d'arriver à interagir plus intimement avec le monde extérieur. Son plaisir n'est pas parfait ni permanent; il s'agit d'un plaisir fugace que d'autres réalisations permettront d'approcher à nouveau.

Enfin, prenant conscience de la satisfaction que l'aventure de la création plastique lui procure, Léonard ne reste pas accroché à sa dernière image. Comme objet extérieur, il l'apprécie en raison de sa correspondance avec son espace intérieur; cette image incarne un peu de lui-même à un moment donné de son histoire. Elle symbolise en quelque sorte une des marques qui indiquent la route qu'il a prise pour arriver là où il en est et, en ce sens, constitue une trace de son expérience personnelle dans le temps.

CHAPITRE IV

COMPOSANTES HUMAINES, SOCIALES ET MATÉRIELLES DE LA CLASSE OPTIMALE D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

(DIMENSION STRUCTURELLE)

Introduction

Les composantes structurelles de la classe optimale d'arts plastiques peuvent se présenter en trois plans principaux : les composantes humaines, les composantes sociales et les composantes matérielles.

Parmi l'ensemble des structures, les composantes humaines retiennent plus particulièrement notre attention. Dans le langage de la modélisation on peut dire qu'elles jouent le rôle d'acteurs du système; tout en occupant une place primordiale au plan fonctionnel, elles sont au premier plan de la dimension structurelle de l'objet "classe optimale d'arts plastiques au secondaire". Ajoutons qu'en raison de leur complexité et de leur importance, ces composantes sont conçues comme des sous-systèmes comportant eux-mêmes des composantes multiples.

Au plan des composantes humaines, la nature de notre modèle nous amène à nous centrer de façon privilégiée sur la personne de l'élève en tant que principale structure en jeu dans la dynamique de sa propre actualisation. Naturellement, nous traitons aussi de la personne de l'enseignant qui, de par son être, sa fonction "d'interacteur" et son pouvoir, nous apparaît être une structure importante de la dynamique d'actualisation de l'élève en classe d'arts plastiques.

Au second plan, cinq composantes sociales retiennent l'attention en raison de leur influence dans le jeu de la dynamique d'ensemble du système. Il y a tout d'abord la composante "microgroupe" qui représente une structure sociale particulière de la classe d'art que nous modélisons. Vient ensuite la composante "groupe-matière" qui englobe l'ensemble des élèves de la classe d'art. Nous sommes amené encore à reconnaître l'importance du contexte social ambiant que nous évoquons sous la composante "école et milieu socioculturel". Bien qu'indirectement présents, la famille et les amis sont retenus en tant que structure sociale définissant le contexte personnel de l'élève en classe optimale d'arts plastiques. Nous reconnaissons enfin l'importance capitale de l'histoire de la classe d'art en tant que persistance et mémoire des événements et des interactions entre les composantes précitées.

Comme les possibilités et limites d'une étude telle que la nôtre ne permettent pas de traiter en profondeur chacune des nombreuses composantes structurelles, la pertinence nous amène à privilégier la structure "élève" pour approcher les autres composantes plus simplement. Ainsi, en dépit de leur importance, l'enseignant, le micro-

groupe, le groupe-matière, la famille et les amis sont considérés en tant que structures environnementales de l'élève tandis que l'école et le milieu socioculturel sont considérés en tant que structures environnementales de la classe d'art et de son contexte.

Enfin, on retrouve au dernier plan les composantes matérielles et plus spécialement les structures spatiales et temporelles de la classe d'art.

1 - L'élève

1.1 Une représentation générale de la personne humaine : mise en évidence de composantes

Notre représentation de la personne s'inspire intimement du schéma du paradigme systémique que propose Le Moigne (1977); elle donne à voir la personne humaine comme un système complexe, ouvert, entretenant des relations avec son environnement et évoluant vers une finalité.

Dans la figure 6 (page 169), la forme centrale représente la personne. Elle tient à la fois du cercle et du triangle. Le cercle est un signe fréquemment utilisé, notamment en psychologie, pour symboliser l'être humain; c'est une des premières formes fermées à apparaître au début de l'évolution graphique du jeune enfant; bien qu'il la trace alors de façon hésitante, l'enfant s'en sert déjà pour se représenter lui-même. Le triangle renvoie aux dimensions triangulaires systémiques; il met en évidence les pôles de l'être (pôle ontologique), de l'agir (pôle fonctionnel) et du devenir (pôle génétique).

Cette composante évolue au sein de l'environnement avec lequel elle interagit. Ainsi, deux flèches illustrent les interactions entre la personne humaine et son environnement alors qu'une troisième flèche suggère qu'en tant que système, la personne tend vers une finalité.

Ainsi représentée, la personne est figurée comme un ensemble dont la structure, l'activité et l'évolution (on évoque ici les pôles du paradigme systémique tel qu'exposé à la page 51) sont d'une part influencés par l'environnement et d'autre part par la poursuite d'une finalité. Cette double ouverture du système humain fait comprendre que ce qu'est, ce que fait et ce que devient la personne ne s'interprètent pas seulement en fonction de ses caractéristiques intrinsèques mais aussi en fonction de ses interactions avec son milieu et en fonction d'un projet qu'elle poursuit en partie viscéralement et

en partie consciemment. De façon optimale, notre représentation de la personne donne à voir un être entretenant des relations harmonieuses avec son environnement et répondant à sa tendance profonde vers une finalité.

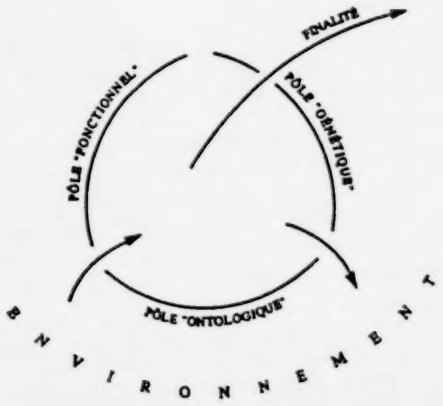


Figure 6 - Une représentation du système humain

De façon plus concrète, on peut illustrer l'interaction avec l'environnement par les échanges qui s'effectuent entre l'individu et son milieu. La personne puise dans l'environnement une variété de ressources, telles que de l'oxygène, de l'énergie, des aliments, des informations, qui lui permettent de se maintenir, de se développer et d'engendrer d'autres produits tels que ces actions, des machines, des pensées, des croyances[1]. "*L'échange continuel de matières [...] et d'informations [...] entre l'individu et son environnement entraîne une organisation croissante, une structuration du système*" (St-Arnaud, 1982, p. 39). Cette organisation progressive se fait par l'équilibration de

1 - Plus particulièrement en ce qui a trait à la nature de notre modèle, sous le chapitre des informations il faut inclure des informations d'un type particulier qu'échangent les personnes qui interagissent entre elles; on peut penser aux échanges en termes de stimulation, de soutien, de reconnaissance, de confirmation, de complicité, de collusion, etc.

deux tendances, l'homéostasie (tendance à la conservation et à la stabilité formelle) et le changement.

Bien que l'interaction personne-milieu soit conditionnée par le potentiel environnemental, il faut voir aussi qu'étant dotée de son potentiel et de son énergie propres, la personne peut modifier son environnement et son rapport à l'environnement. Déjà ici, s'introduit l'idée d'une relative autonomie du système humain, une autonomie qui se joue en fonction du potentiel environnemental et de l'aptitude de la personne à conjuguer harmonieusement ses propres potentialités et finalités avec celles de son milieu.

En adoptant une perspective systémique pour représenter la personne, nous épousons le précepte téléologique selon lequel les systèmes s'interprètent en fonction d'un projet, d'une tendance ou d'une finalité qu'ils poursuivent. Nous ralliant à la pensée humaniste, nous concevons que la personne humaine est animée par une tendance à l'actualisation. Consciemment ou non, cette tendance porte la personne à la fois vers l'épanouissement de son être et vers son dépassement.

> *"Tout organisme est animé d'une tendance inhérente à développer toutes ses potentialités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement.*
>
> *L'opération de la tendance actualisante a pour effet de diriger le développement de l'"organisme" dans le sens de l'autonomie et de l'unité"* (Rogers, 1973, p. 172).

Nous avons évoqué un peu plus haut une autonomie humaine qui tire parti du jeu des ressources de la personne avec celles de l'environnement. Nous mettions alors l'accent sur le jeu des ressources internes et externes dans la définition de l'autonomie humaine. Nous évoquons maintenant une force interne. Comme le propose la psychologie humaniste, nous posons *"qu'il y a, inscrite dans le code génitique de l'organisme humain, une orientation fondamentale qui dirige la différenciation de l'organisme, maintient son organisation, et lui permet d'atteindre une certaine autonomie par rapport à son environnement"* (St-Arnaud, 1982, pp. 38 et 39). Ainsi, nous adhérons à la conception selon laquelle la personne est habitée par une force intérieure qui la fait tendre et aspirer à un plus être que nous traduisons par le terme "actualisation". Pour nous, cette force représente une composante structurelle de la personne.

Dans ce modèle, la force d'actualisation se définit comme un potentiel de dépassement personnel et, plus spécifiquement, comme un potentiel d'enrichissement de la conscience, d'élargissement de la compréhension de soi et du monde, d'augmentation des niveaux d'intégration et d'autonomie et, plus largement, comme un potentiel

d'accession au bonheur. Il ne s'agit pas d'un potentiel de changement de l'identité mais bien davantage d'un potentiel de dégagement et d'approfondissement de l'identité. Le chapitre V consacré à la dimension évolutive traite de manière plus spécifique de la tendance évolutive des composantes de l'élève qui s'actualise. Contentons-nous pour l'instant de dire que plus concrètement, la personne qui s'actualise devient davantage consciente d'elle-même, du monde et de son expérience; harmonisant ses potentialités, elle devient plus unifiée, plus autonome, plus libre et plus heureuse.

Avant de clore l'examen de cette représentation générale de la personne humaine pour aborder une représentation plus spécifique et plus détaillée de la personne de l'adolescent de niveau secondaire, jetons un bref regard sur une hiérarchie des systèmes que propose Le Moigne (1977) pour enrichir la vision du développement optimal de la personne que notre modèle traduit en termes d'actualisation.

Nous venons de voir que systémiquement parlant, la force d'actualisation de la personne profite du jeu de l'interaction de ses composantes internes avec celles de l'environnement. Il importe, au point où nous en sommes, de mettre en lumière les composantes humaines qui jouent un rôle particulièrement important dans la dynamique d'actualisation telle qu'elle se dessine au chapitre précédent. Reprenant à son compte une typologie des systèmes proposée par l'économiste-philosophe américain K. Boulding (1956), Le Moigne (1977) propose une classification des systèmes en neuf niveaux selon leur degré de complexité; la complexité peut être définie comme l'émergence, au sein d'un système, de sous-systèmes (Le Moigne parle de processeurs) de plus en plus sophistiqués. Par exemple, un système qui dispose d'une mémoire est considéré comme plus complexe qu'un système qui n'en a pas.

Les neuf niveaux que propose Le Moigne (1977) peuvent se subdiviser en trois groupes principaux. Les quatre premiers niveaux concernent l'ensemble des systèmes-machines que Durand (1979) associe au domaine de la mécanique alors que les niveaux cinq, six et sept ouvrent la porte aux systèmes vivants; ils "*comprennent le domaine de la vie, de la cellule aux mammifères supérieurs et certaines machines très évoluées conçues à l'image de l'homme*" (Durand, 1979, p. 31). On y voit plus spécifiquement émerger un sous-système de "décision" au niveau cinq, un sous-système de "mémoire" au niveau six et un sous-système de "coordination" ou de "pilotage" au niveau sept. Enfin, les niveaux huit et neuf concernent les systèmes humain et sociaux; on y voit émerger l'imagination ou l'intelligence (un processeur d'intelligence-conception) au niveau huit et la conscience (un processeur de finalisation) au niveau neuf.

Nous pouvons constater que le système humain rejoint le niveau neuf et qu'il est du plus haut niveau de complexité systémique. Cela signifie qu'il est doté de processeurs et de sous-processeurs multiples (que nous appelons des composantes) dont l'activité transforme ce que l'environnement apporte comme matière, énergie ou information. Étant doté de plus de processeurs que d'autres systèmes, que les plantes par exemple, le système humain peut faire subir plus de traitements aux matières qu'il absorbe de même qu'à son environnement. Ces traitements sont compris comme autoconstitutifs du sujet humain en ce sens que

> "*les structures changent un instant lorsqu'elles fonctionnent, mais lorsque ce changement est si grand qu'il est nécessairement irréversible, un processus historique se développe, donnant naissance à une nouvelle structure*" (J.A. Miller, 1971, tel que cité dans Le Moigne 1977, p. 31[1]).

La personne étant dotée de composantes sophistiquées telles que l'imagination et la conscience, son autoconstitution (au chapitre précédent nous parlions d'autocréation) passe nécessairement par l'exercice de ces niveaux de traitement.

Il nous importe d'amener cet éclairage systémique d'autant plus que, dans notre modèle, la force d'actualisation de la personne se définit avant tout comme un potentiel d'enrichissement de la conscience et d'affinement des représentations de soi et du monde. Enfin, pour les tenants de la systémique, l'émergence de la conscience signifie l'émergence d'un pouvoir d'autofinalisation; c'est là une implication d'une très grande importance dans ce modèle qui retient le postulat humaniste selon lequel l'évolution de l'être humain prend le sens d'un élargissement de l'autonomie.

Quittons maintenant ces considérations d'ordre plus général pour mettre en évidence les composantes personnelles plus directement impliquées dans la dynamique de la création plastique.

Nous venons d'évoquer l'évidente participation des processeurs d'imagination et de conscience dans l'entreprise de création de soi. Mais au point où nous en sommes, cette mise en évidence générale ne pourrait nous suffire; il nous faut mettre en lumière les composantes plus spécifiquement impliquées dans la dynamique de la création plastique telle qu'elle se dessine au chapitre précédent. Il importe de préciser que le champ des composantes que nous sommes amené à mettre en évidence déborde le cadre strict des processeurs d'imagination et de conscience que nous venons

1 - Nous avons tenté en vain de retracer la source de cette citation de Le Moigne.

d'évoquer; de façon plus générale, nous sommes porté à marquer en elles l'interaction de ces deux processeurs généraux.

En nous référant aux trois catégories de représentations impliquées dans la dynamique de la création, nous sommes amenés à mettre d'abord en évidence trois composantes structurelles principales. Les deux premières sont du domaine cognitif; il s'agit du pouvoir de représentation expérientielle et du pouvoir de représentation conceptuelle. La troisième composante, le pouvoir de représentation matérielle s'associe au champ de la motricité de la personne et implique la plasticité de l'environnement. Nous posons aussi comme composante un sous-système profond, viscéral, qui associe les cinq premiers niveaux mentionnés par Boulding, Le Moigne et Durand et le neuvième niveau proposé. Par cette composante nous voulons principalement signaler l'environnement de la conscience, son terrain d'émergence et de finalisation; par là nous visons la capacité de présence ultraconsciente qui guide l'appréciation de la représentation.

Pour tenir compte des structures directement impliquées dans la dynamique de la création plastique, il faut encore mettre en évidence quatre autres composantes. Il y a d'abord la composante de mémoire qui interagit intimement avec toutes les autres composantes. Il y a aussi un potentiel de coordination ou de pilotage grâce auquel l'action ou l'effet des composantes se conjugue pour concourir à un but commun. Enfin, deux autres composantes appartiennent au champ de l'affectivité; il s'agit des forces de confiance et d'ouverture.

Le recours à de telles coupes pour évoquer les composantes en jeu dans la dynamique d'actualisation par la création plastique peut avoir quelque chose de troublant d'une part parce que son apparence de dissection mécanique semble éloigner de la dimension humaine de l'actualisation et d'autre part parce que notre option pour l'approche systémique nous met en garde contre le découpage. Il faut comprendre que dans notre approche, l'identification de ces composantes ne signifie en rien une dissection de la personne en morceaux pour fins d'analyse de chacune des parties considérées isolément. D'ailleurs, dans ce modèle, les composantes ne renvoient pas vraiment à des zones ou à des secteurs proprement délimitables chez la personne; elles renvoient plutôt à des dimensions qui se superposent comme par transparence pour interagir entre elles. Par exemple, pourrait-on concevoir que la force de confiance puisse loger en un lieu précis dans la personne humaine ? Semblablement, on aurait pu croire jadis que la composante de mémoire pouvait habiter une zone délimitée de l'espace cérébral; mais comment la délimiter si nettement aujourd'hui alors que les théories du traitement de

l'information, tout comme la systémique, laissent entendre que toutes les cellules de notre corps sont dotées d'une certaine mémoire. Ce n'est donc pas un esprit réductionniste qui nous porte à examiner ces composantes une à une mais davantage notre souci de représentation de chacune des dimensions dont l'interaction joue un rôle capital dans le système étudié; c'est aussi notre désir d'apprivoiser le mystère.

1.1.1 Les composantes cognitives (les pouvoirs de représentation expérientielle et conceptuelle)

S'inspirant particulièrement d'un article de Noy (1979), ("The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development"), notre représentation des composantes cognitives et de leur interrelation avec les autres composantes met en évidence les potentiels de représentation expérientielle et de représentation conceptuelle. Ces catégories originales colorent notre modèle de façon particulière notamment parce qu'en les mettant en correspondance directe avec les modes primaire et secondaire de la pensée, Noy suggère une interprétation fort intéressante du processus de création.

Selon Noy (1979), la représentation expérientielle est plus intimement associée aux processus primaires de la pensée qui ont pour fonction de manier tout ce qui est relié à la régulation, à la maintenance et au développement du self. Pour cette raison, l'auteur qualifie les processus primaires de "*self-centered*". Selon le mode primaire de traitement cognitif, les objets, les événements et les phénomènes sont organisés en tant qu'expérience (p. 180).

Alors que la psychanalyse classique considère les processus primaires comme illogiques, primitifs et infantiles, Noy (1979), inspiré par les recherches d'Ehrenzweig (1953, 1967), de Holt (1967) et de Moses (1968), les conçoit comme dotés de capacités organisationnelles (on peut parler de capacités de représentation) et d'une logique qui leur est propre même si cette logique échappe à notre entendement. Se démarquant encore de l'optique traditionnelle, Noy conçoit que les processus primaires de la pensée "*ne cessent jamais d'évoluer et de se développer conjointement avec les processus secondaires et toutes les autres fonctions cognitives*" (p. 176).

Selon Guindon (1982), la nouvelle interprétation de Noy

> "*a pour effet de nous faire percevoir les processus primaires non plus seulement comme des modes d'action ne pouvant supporter aucun délai, c'est-à-dire, comme des processus de décharge affective, mais encore et davantage comme des*

modes cognitifs qui permettent de rendre compte beaucoup mieux qu'auparavant de l'enrichissement de la vie symbolique de la personne, de l'enrichissement de sa vie fantasmatique (révélée surtout dans les rêves) ainsi que du champ grandissant de ses intérêts artistiques" (pp. 412-413).

En parlant du pouvoir de représentation expérientielle comme composante, nous mettons l'accent sur sa fonction[1] particulière, une fonction d'organisation et de représentation d'objets en termes d'expérience, c'est-à-dire d'organisation selon la manière dont ces mêmes objets ont été ou sont éprouvés dans l'expérience par le sujet. Dans cette perspective, les phénomènes d'émergence et d'immersion qui caractérisent la première phase du processus de création reposent en grande partie sur le pouvoir de représentation expérientielle, sur la capacité de se représenter soi-même et le monde tels qu'éprouvés. Sans véritable participation du potentiel de représentation expérientielle, il ne peut être question de dynamique de création au sens où nous l'entendons.

La représentation expérientielle telle qu'exposée par Noy (1979) suggère implicitement la participation d'une sous-composante de réceptivité expérientielle, c'est-à-dire d'un potentiel de présence à soi et aux phénomènes, d'une capacité d'être en expérience avec soi et avec le monde. Sans ce potentiel de présence, nulle représentation expérientielle ne nous semble possible. Quand deux individus vivent une même expérience, selon le développement de leur potentiel de présence expérientielle, chacun est touché par plus ou moins d'aspects de l'expérience; certaines dimensions qui semblent imprégner l'expérience de l'un peuvent passer totalement inaperçues dans l'expérience de l'autre. La mesure systématique de ce potentiel de présence expérientielle demeure pratiquement impossible étant donné qu'il s'exerce non seulement par la sensibilité consciente mais aussi par la sensibilité inconsciente. Bien qu'il s'agisse là d'une sous-composante évidente, il nous importe de l'accentuer surtout parce qu'au plan fonctionnel, sa participation est nécessaire; la capacité de représentation expérientielle est en quelque sorte assujettie d'abord à la capacité de présence expérientielle aux objets susceptibles d'être représentés. Dorénavant, quand nous parlerons de pensée expérientielle, nous évoquerons implicitement les potentiels de présence et de représentation expérientielles.

---

1 - Bien que ce chapitre vise la représentation structurelle de notre objet, la complexité des potentiels expérientiel et conceptuel nous porte à définir plus concrètement ces structures à partir de leurs fonctions. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons traité la dimension fonctionnelle au chapitre III avant d'aborder la dimension structurelle au chapitre IV.

Selon Noy (1979), le pouvoir de représentation conceptuelle est plus expressément associé aux processus secondaires de la pensée qui ont pour fonction "de manier tout ce qui a rapport à l'orientation à la réalité, c'est-à-dire la perception et la représentation intérieure de la réalité, le contrôle du comportement orienté en fonction de la réalité et l'échange d'information à travers la communication" (p. 172). Pour cette raison, l'auteur qualifie les processus secondaires de "*reality-oriented*". Selon le mode secondaire de traitement cognitif, les objets, les événements et les phénomènes sont organisés en tant que connaissance objective ou en tant que savoir constitué (p. 180), ce qui signifie, qu'ils sont organisés tels que perçus et compris collectivement.

Toutefois, une telle façon d'interpréter et de qualifier les processus secondaires paraît prêter flanc à discussion car elle risque de laisser croire que la représentation intérieure de la réalité serait du ressort exclusif des processus secondaires; pourtant Noy (1979) précise que

> "*l'image intérieure de la réalité, ou n'importe laquelle partie de celle-ci, comporte toujours deux aspects que j'appellerais la "représentation expérientielle de la réalité" et la "représentation conceptuelle de la réalité". La saine sensation qu'une chose est "réelle" résulte d'un solide équilibre et d'un ajustement optimal entre les deux aspects*" (p. 190).

Dans l'optique traditionnelle, la psychanalyse considère qu'en se développant, les processus secondaires ont tendance à remplacer les processus primaires en inhibant leur activité. Noy, de son côté, inspiré par les recherches d'Ehrenzweig (1953, 1967), de Holt (1967) et de Moses (1968) et poussant encore plus loin la réflexion sur cette question, propose que les deux modes de processus se développent conjointement. Ainsi, les processus secondaires ne sont plus compris comme ayant à remplacer les processus primaires mais plutôt comme devant interagir avec eux tout au long de la vie.

En parlant du potentiel de représentation conceptuelle comme composante, nous mettons l'accent sur sa fonction particulière, une fonction d'organisation des représentations d'objets en termes de "savoir constitué", c'est-à-dire d'organisation des objets inspirée d'une volonté d'"objectivation". Une grande part des opérations intentionnelles qui caractérisent la seconde phase du processus de création tel que nous le représentons, repose principalement sur l'exercice de ce potentiel de représentation conceptuelle. Sans véritable participation du potentiel de représentation conceptuelle, il ne peut être question de dynamique de création.

Tout comme la représentation expérientielle sous-entend la participation d'un potentiel de réceptivité expérientielle, le potentiel de représentation conceptuelle sous-entend nécessairement la participation d'un potentiel de perception objective de soi et des phénomènes extérieurs. Selon le développement de cette aptitude perceptive, la personne est plus ou moins sensible à certains aspects réels des objets, c'est-à-dire à certains aspects qui tombent sous le sens commun ou qui sont collectivement saisissables. Dorénavant, quand nous parlerons de pensée conceptuelle, nous évoquerons implicitement les potentiels de présence et de représentation conceptuelles.

Ce que certains modèles appellent "la perception objective" s'apparente à ce que nous appelons "la présence conceptuelle"; semblablement, ce qu'on appelle généralement "l'intuitionner", le "ressentir" ou le "pressentir" s'apparente à ce que nous appelons "la présence expérientielle".

Même si nous posons que la phase d'ouverture met davantage en jeu le potentiel de représentation expérientielle[1] et que la phase de production sollicite plus particulièrement le potentiel de représentation conceptuelle, nous sommes loin de marquer la participation exclusive d'aucune de ces deux composantes au cours des phases qui les sollicitent plus particulièrement. C'est dire que, tout comme Noy, nous posons que le potentiel de représentation expérientielle interagit constamment avec le potentiel de représentation conceptuelle en dépit de la prévalence de l'un ou de l'autre à certains moments du processus. Comme perspective centrale, nous référons à la proposition de Noy qui dit que

> "*ordinairement, la cognition combine les opérations de processus primaire et secondaire, fluctuant constamment entre les deux pôles organisationnels afin de pourvoir aux exigences fonctionnelles changeantes. Si la tâche est de type "reality-oriented", la cognition se déplace dans la direction du pôle de processus secondaire [...] et si la tâche est davantage de type "self-centered", la cognition se déplace dans la direction du pôle de processus primaire [..]*" (pp. 172-173).

Cette interprétation trouve bien sa place dans un modèle comme le nôtre. En raison de la nature des opérations qui caractérisent la première phase du processus de création, le potentiel de représentation expérientielle y serait davantage sollicité. Semblablement, la nature des opérations qui caractérisent la seconde phase du même

1 - Quand nous parlons de potentiels de représentation expérientielle et de représentation conceptuelle nous incluons implicitement leurs sous-potentialités respectives de réceptivité expérientielle et de réceptivité conceptuelle.

processus appelle la participation prévalente du potentiel de représentation conceptuelle. Toutefois l'idée du continuum à deux pôles demeure toujours présente; ainsi, en dépit de la prévalence de l'un ou de l'autre de ces deux potentiels, l'influence de l'opposé continue toujours de se faire sentir, même quand elle se fait discrète.

Parce qu'elle sollicite la participation interactive de ces deux grandes composantes, l'activité créatrice favorise leur développement de même que le développement de leur capacité d'interaction. Le chapitre V, centré sur la tendance évolutive des composantes, suggère comment l'interaction optimale des potentiels de représentation expérientielle et conceptuelle contribue à l'actualisation globale de l'élève du secondaire.

Nous venons de poser les composantes cognitives prévalentes dans la dynamique d'actualisation par la création plastique telle que nous la représentons. Cette sélection particulière met en évidence que dans notre modèle, les composantes cognitives sont avant tout comprises comme des potentialités dont une des principales fonctions est d'organiser en termes d'image; elles sont donc plus particulièrement considérées comme des potentialités de représentation mentale ou intérieure. En dépit d'une certaine apparence d'exclusion ou de réduction, cet agrégat à double facette nous semble englober un vaste ensemble de sous-potentialités cognitives.

Il englobe d'une part un ensemble de potentialités sur lesquelles l'individu n'a pas vraiment le plein contrôle mais qui lui permettent néanmoins de se donner des représentations primordiales de soi et du monde; pensons aux représentations spontanées ou intuitives qui en dépit de leur évanescence ont une grande importance dans le processus qui nous préoccupe; pensons aussi aux rêves, endormis ou éveillés, au cours desquels une grande part des contrôles sont suspendus favorisant ainsi la genèse de représentations dont les données s'articulent selon les codes organisationnels secrets qui habitent les profondeurs de la personne; enfin pensons aux représentations plus courantes (moins mystérieuses) que nous élaborons sans intention volontairement consciente au fil des expériences et qui font appel à notre capacité de nous éprouver nous-mêmes et d'éprouver le monde à la fois émotivement et viscéralement. Dans notre modèle, tous ces potentiels font partie du répertoire du pouvoir de représentation expérientielle.

D'autre part, notre agrégat à double facette englobe des potentialités dont dispose l'individu et sur lesquelles il jouit d'un certain contrôle. Nous parlons de potentiels qui profitent d'une logique spatio-temporelle. Pensons plus spécialement aux capacités de prendre des décisions, de faire des choix, d'analyser et d'évaluer qui s'avèrent si

importantes en phase d'action productive (seconde phase du processus de création tel que nous le concevons). Dans notre modèle, tous ces potentiels impliquent le répertoire du pouvoir de représentation conceptuelle.

Il importe de redire que nous parlons d'un agrégat à double facette pour mettre l'accent sur l'idée d'un ensemble de forces interreliées et non pas isolées (Le Moigne parlerait de processeurs). Dans notre perspective, la genèse des représentations intérieures qui accompagne celle des représentations extérieures (matérielles) met nécessairement à contribution ces deux forces sur l'harmonisation desquelles repose, pour une bonne part du moins, l'effet actualisant de l'activité créatrice.

1.1.2 La composante de motricité (le pouvoir de représentation matérielle)

Le pouvoir de représentation matérielle marque le champ de la motricité et il sous-entend la nécessaire participation du corps et plus spécifiquement en ce qui nous concerne, la participation ordinaire de la main. Jusqu'à un certain point, on pourrait dire que le potentiel de représentation matérielle est délimité par les possibilités et limites de la main; toutefois, cela n'est que partiellement vrai puisque dans les transactions qu'elle engage avec le monde extérieur pour mettre au monde un produit, la personne peut tirer parti d'outils sophistiqués qui amplifient le pouvoir de ses mains; elle peut aussi recourir à des exécutants externes pour une bonne part de la représentation matérielle proprement dite.

La composante de motricité met aussi en jeu ce qu'on peut appeler "la plasticité cosmique" c'est-à-dire l'altérabilité des matériaux et le pouvoir des techniques. La composante motrice n'opère pas isolément; interreliée principalement à la mémoire et aux composantes cognitives, elle tire parti des expériences passées et de l'intuition qui incitent à choisir des matériaux et des techniques pertinemment connues ou pressenties et à agir avec un naturel inspiré par des représentations mentales plus ou moins conscientes.

Si de façon générale la composante motricité peut se définir comme un ensemble de fonctions de relation permettant le mouvement[1], pour le cas qui nous concerne, elle compte parmi ses potentiels de relation, un potentiel d'élaboration d'images externes en correspondance avec les représentations internes. Son champ dépasse

---

1 - Nous nous référons à la définition de la motricité que donne le Petit Larousse.

celui du physiologique car, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les représentations intérieures et extérieures s'élaborent interactivement plus que successivement. C'est dire que grâce à la matérialité de l'image qui prend forme extérieurement par la main, les représentations intérieures peuvent se développer et atteindre une certaine complétude.

Ainsi, le potentiel de représentation matérielle nous apparaît comme une composante qui tire le trait d'union entre l'intériorité et l'extériorité des représentations. Il englobe l'ensemble des moyens dont on dispose pour articuler matériellement des images externes en correspondance avec l'articulation des images internes. Mettons plus spécialement en évidence l'aptitude à élucider, par le dessin, la peinture et la sculpture, des aspects de l'espace intérieur; toutefois il ne faudrait pas entendre par là, l'aptitude à dessiner, à peindre ou à sculpter selon des modes ou des standards préétablis mais plutôt, l'aptitude à se porter à la recherche d'une élucidation de l'espace intérieur par des moyens plastiques. Le développement de l'expression plastique demeure particulièrement lié au développement de la motricité fine, une motricité qui, en grande partie, se développe par l'expérimentation technique, l'exercice et la pratique.

1.1.3 La mémoire (potentiel de stockage et de récupération)

Interagissant avec les composantes cognitives, affectives et motrices, la mémoire joue un rôle très important dans la dynamique de la création plastique. On peut la voir comme un lieu (ce terme réfère davantage à un espace abstrait plus qu'à une zone clairement délimitée) où sont conservés les souvenirs personnels de toute nature. On y retrouve évidemment stockées des informations de nature affective et cognitive mais aussi des souvenirs plus près des dimensions corporelle et viscérale; on évoque par là à la fois une certaine mémoire du corps et, pour ainsi dire une mémoire motrice dont les "images" sont davantage connectées à l'épiderme et à la kinesthésie qu'à l'intellect. C'est à travers cette composante mnésique qu'opèrent et se développent les autres composantes impliquées de façon privilégiée dans l'activité créatrice. Les représentations déjà stockées constituent en quelque sorte le matériel de la mémoire et sont récupérées pour la genèse et l'appréciation des nouvelles images.

1.1.4 Les composantes affectives (les forces de confiance et d'ouverture)

Les composantes affectives de confiance et d'ouverture sont intimement liées l'une à l'autre. À la limite, on pourrait les réunir sous un même nom. Si nous préférons les considérer comme deux composantes distinctes en dépit de leur parenté, c'est

que nous y voyons deux aspects différents quoique complémentaires; la présence de la force de confiance ne saurait garantir à coup sûr celle de la force d'ouverture. Définissons donc brièvement ces deux dispositions capitales dans la dynamique d'actualisation par la création plastique.

Lorsque nous parlons de la force de confiance, deux aspects se dessinent distinctement; la personne qui élabore des images plastiques tire parti à la fois du potentiel de confiance qu'elle a en elle-même et de celui qu'elle a envers le milieu qui l'entoure plus immédiatement en cours de création. Pour définir ce potentiel de confiance, nous référons aux forces vitales de l'Ego mises en lumière par Erikson (1964) et reprises par Guindon (1982). Deux de ces forces vitales nous aident à définir la confiance; il s'agit des forces d'espérance et de compétence.

Pour Erikson (1964), l'espérance c'est "*une croyance durable en l'accessibilité de ce qui est désiré avec ferveur en dépit des pulsions obscures et des colères qui marquent le début de l'existence*" (p. 118). La force d'espérance se définit pour une bonne part en termes de potentiels de sécurité et de confiance. Au nombre des "*désirs fervents*" figure le désir d'être reconnu, accepté et respecté dans son être propre de même que dans l'expression de son être. Dans le contexte de la création plastique, la force d'espérance représente le potentiel de confiance dans le milieu environnant. Pour se libérer de certains contrôles inhibiteurs de même que pour connaître la circulation entre l'intérieur et l'extérieur dont nous avons parlé au chapitre précédent, la personne doit se sentir en confiance dans le milieu où elle crée.

Pour Erikson (1964), "*la compétence est le libre exercice de la dextérité et de l'intelligence dans l'achèvement des tâches, qui n'est pas altéré par l'infériorité infantile*" (p. 124). Cette définition de la force de compétence traduit l'autre aspect du potentiel de confiance en termes d'autoconfiance ou de confiance en soi. Dans le contexte de la création plastique, la force de compétence se traduit plus explicitement par le sentiment d'une compétence plastique chez la personne qui crée. S'il n'est pas essentiel d'avoir préalablement développé maintes aptitudes plastiques, la personne doit pour le moins éprouver une certaine confiance en elle-même face à la création plastique sans quoi ses craintes risquent d'inhiber son élan créateur.

Lorsqu'en termes d'espérance ou de compétence nous parlons du potentiel de confiance requis pour entrer dans la dynamique de la création, nous ne laissons pas entendre qu'un très grand potentiel de confiance est essentiel pour entrer dans une telle démarche; nous posons qu'un potentiel minimal de confiance est nécessaire et que, se

développant, ce potentiel d'espérance et de compétence permet une pénétration de plus en plus intime de la dynamique de la création. Enfin, ce potentiel minimal de confiance ne devrait jamais être considéré comme acquis une fois pour toutes; il devrait être entretenu et développé.

De son coté, la force d'ouverture se présente sous plusieurs facettes dans la dynamique de la création plastique telle que nous la concevons. Dans son ouvrage intitulé : "Vers une psychologie de l'être", Abraham Maslow résume bien les différentes significations de la force d'ouverture dans l'entreprise de création. Selon lui, le potentiel d'ouverture se définit d'abord comme une faculté perceptive qui permet de pénétrer "*beaucoup plus le véritable monde de la nature, que le monde des concepts, des abstractions, des prévisions, des croyances, et des stéréotypes, que tant de gens confondent avec le monde réel*" (Maslow 1954, tel que cité par Maslow 1968, p. 156). Pour lui, le potentiel d'ouverture prend aussi le sens d'une capacité de s'ouvrir à l'inconnu, au mystérieux et à l'énigmatique. Il s'agit donc dans un premier temps d'un potentiel d'ouverture au monde avec tout ce qu'il peut comporter d'agréable ou d'étrange.

La force d'ouverture prend ensuite un autre sens, celui d'une capacité d'ouverture à l'intériorité personnelle. Maslow parle d'aptitude à l'intériorisation pour évoquer un potentiel d'ouverture à soi que la peur n'affecte pas. Interrelié au précédent, ce potentiel incite la personne à se laisser envahir par l'émotion.

La force d'ouverture prend encore une autre forme que plusieurs associeraient au potentiel de "flexibilité" qui incite à relier des choses opposées ou contradictoires. On peut parler d'un potentiel d'ouverture aux contradictions ou aux mariages hétéroclites. Ce potentiel, en interaction avec le précédent (potentiel d'ouverture au monde intérieur), permet à la personne d'unifier certains aspects contradictoires de sa personnalité.

Enfin, pour Maslow, la force d'ouverture se définit encore comme une capacité de détachement de soi qui se manifeste par l'ouverture aux autres et comme une capacité de dépassement de soi s'exprimant par l'ouverture au potentiel et au devenir.

Pour entrer dans la dynamique de la création plastique, un potentiel minimal d'ouverture paraît essentiel; il suffit de penser à la capacité d'accueillir l'émergence, si importante au cours de la première phase du processus créateur tel que nous le concevons. Nous posons que le vécu d'une démarche suivie en création plastique sollicite la force d'ouverture et favorise son développement.

1.1.5 La force de viscéralité

Nous parlons ici d'une composante qui peut sembler quelque peu abstraite en raison de sa difficile délimitation. Si nous prenons la peine de la répertorier, c'est parce que l'ensemble des composantes déjà posées nous semble jouir d'une interrelation avec cette dernière, une interrelation qui les "énergise" en quelque sorte. Pour la circonscrire, nous évoquons encore une fois deux forces vitales de l'Ego (Erikson, 1964).

À la jonction de la bioénergie (St-Arnaud, 1982) et de l'énergie cosmique, la viscéralité est sous-jacente aux forces vitales de l'Ego (Erikson, 1964) et joue plus vraisemblablement au confluent des forces de poursuite des buts et d'amour. En fait, le potentiel de viscéralité semble soutenir plus particulièrement une zone de dialogue entre ces deux forces; d'une part, il y a l'appel, une capacité d'éprouver de l'attirance pour les êtres et le monde (amour) et d'autre part la réponse, une capacité de se projeter vers les êtres et le monde, une capacité de se donner des projets d'être et toutes sortes d'autres projets (poursuite des buts).

Plus concrètement, la force de viscéralité représente un potentiel d'énergie et se répercute sur le tonus général et sur le moral. Ce qu'on appelle la santé au sens large nous semble être le reflet de cette composante. Mais il ne faut pas déduire qu'une santé optimale est un pré-requis indispensable au vécu de la dynamique de la création plastique; il faut plutôt voir qu'à travers la composante de viscéralité, l'état général de santé se répercute sur le vécu de la même dynamique. L'histoire de plusieurs artistes permet de constater que des périodes "dépressives" se sont souvent avérées fécondes au plan de l'activité créatrice; néanmoins, cette caractéristique semble difficilement généralisable car souvent chez les mêmes artistes, d'intenses périodes de bonheur se sont avérées tout aussi fécondes. L'état général de la santé (physique et psychique) colore la dynamique de la création de façon particulière.

1.1.6 Le potentiel de coordination

La composante de coordination désigne cette capacité de la personne de faire interagir harmonieusement les potentiels de représentation expérientielle, conceptuelle et matérielle, la composante de mémoire de même que les forces de confiance, d'ouverture et de viscéralité. De façon simplifiée, on peut parler d'un potentiel d'harmonisation des potentialités créatrices. Il importe de mettre en évidence une telle composante, non pas pour en explorer toute la complexité, mais bien plus pour désigner un potentiel qui prend nécessairement part à l'aventure de la création et se développe lui

aussi. Au chapitre suivant, alors que nous discuterons de la tendance évolutive des compsantes, nous mettrons l'accent sur l'importance du développement de cette aptitude coordonnatrice.

Suite à cet exposé sommaire des composantes personnelles plus directement impliquées dans la dynamique de la création plastique, voyons comment ces composantes générales se particularisent chez l'étudiant du secondaire

1.2 Une représentation spécifique de la personne au moment de l'adolescence

Centrons-nous maintenant sur la personne de l'adolescent du secondaire et laissons-la se dessiner à travers les composantes que notre modèle général de la personne nous a amené à mettre en évidence. Commençons d'abord par la situer en tant que personne humaine à un moment particulier de son développement, pour explorer de façon plus détaillée les caractéristiques de ses potentialités cognitives, motrices, mnésiques, affectives, viscérales et coordonnatrices.

1.2.1 L'adolescence, une phase particulière dans l'histoire du système humain

La personne adolescente qui nous intéresse plus particulièrement est celle que l'on retrouve dans les écoles secondaires. Ici au Québec, les élèves du secondaire ont ordinairement entre 11 et 17 ans.

C'est en nous inspirant de la littérature sur l'adolescence de même que de notre histoire personnelle et de celle d'adolescents et d'adultes consultés que nous parlons des élèves du secondaire. Nos échanges avec des enseignants et des enseignantes de ce niveau nous amènent à reconnaître au secondaire trois principales catégories d'adolescents : les élèves des niveaux secondaire I et II qui sont à l'orée de l'adolescence; les élèves des niveaux secondaire III et IV qui semblent en plein coeur de l'adolescence et enfin, les élèves de niveau secondaire V qui, bien qu'encore adolescents, semblent amorcer les dernières étapes de cette phase de développement.

Un des aspects majeurs qui se dégage de notre revue de littérature sur la question porte à définir l'adolescence comme une période particulière de l'histoire du système humain au cours de laquelle le changement bouleverse toutes les dimensions de l'être. Songeons d'abord à tous les changements qui se produisent au plan physiologique, au plan de la pensée et au plan des rapports sociaux. Mais songeons aussi à l'interaction de tous ces changements; car dans une perspective systémique, le moindre

changement affectant une dimension de l'être peut avoir des répercussions sur l'être tout entier, dans toutes ses dimensions. À titre d'exemple, pensons aux répercussions psychologiques qu'entraînent les transformations physiologiques chez la personne adolescente.

Nous avons déjà dit que l'organisation progressive du système humain se fait par l'équilibration de deux tendances fondamentales : l'homéostasie, une tendance à la stabilisation, et le changement, une tendance à la variation. Le rythme accéléré et l'importance des transformations qui surviennent au cours de l'adolescence nous font percevoir cet âge comme une période de déséquilibre entre la tendance à l'homéostasie et la tendance au changement. La tendance au changement s'exagérant, un besoin de stabilisation ou de consolidation se fait sentir pour rétablir l'équilibre nécessaire au système humain.

> "*Tout système vivant est définissable à travers l'équilibre entre ces deux tendances. Dès lors qu'à l'intérieur du système, il n'y a pas équilibre fonctionnel entre les deux tendances, le système est en crise : il peut ainsi arriver à sa rupture, à moins de recourir à une intervention extérieure pour essayer de conserver sa continuité*" (Selvini Palazzoli, 1980, p. 53).

Le mot "*crise*" tombe à point ici alors que nous parlons d'une adolescence qui, bien souvent, est décrite comme une période critique. Le propos de Selvini Palazzoli (1980) porte à croire que, vivant un déséquilibre entre ses tendances fondamentales, l'adolescent doit tirer parti de ce que l'environnement peut offrir en termes d'énergie, de matières et d'interactions humaines pour s'équilibrer et tendre à la continuité.

De l'avis d'Erikson (1968), le défi de l'adolescence convie à la recherche de l'équilibre et, plus encore, à la conquête de l'identité qu'on peut associer à une certaine forme de "stabilité"[1]. Erikson est certes l'un des auteurs qui a le plus fortement insisté sur le fait que l'adolescence est une période normale du développement en dépit de son caractère de crise; il reconnaît une grande importance aux processus conscients lors de cette phase développementale et croit que l'individu adolescent a plus de ressources qu'on ne l'imagine généralement. Pour ce travail d'équilibration, l'adolescent peut tirer parti de sa force intérieure. Comme à toutes les périodes de sa vie, il est habité par ce qu'Erikson (1964) appelle les forces vitales du moi. Nous avons vu à la section 1.1.4 du présent chapitre comment les forces d'espérance et de compétence (Erikson, 1964) per-

1 - L'usage du mot stabilité est nuancé ici; il ne faut pas l'entendre dans le sens d'une stagnation mais plutôt dans le sens d'une consolidation et d'un affermissement.

mettent de cerner la composante affective de confiance; nous verrons plus loin comment ces deux forces s'exercent plus précisément au moment de l'adolescence. Par ailleurs, c'est pour une bonne part en référant au concept ériksonnien des forces vitales de l'Ego que nous avons parlé de viscéralité; nous verrons aussi où en sont les forces de poursuite des buts et d'amour au moment de l'adolescence et comment elles permettent de définir la viscéralité à cet âge.

Voyons maintenant se dessiner quelques différences majeures entre enfants et adolescents au plan social. On peut parler de rapports adolescent-milieu en termes d'interactions humaines et sociales mais aussi en termes d'interaction avec les choses matérielles, les événements, les techniques et les procédés, etc. Voyons comment s'expriment ces différences dans le contexte d'un cours d'arts plastiques tout en gardant à l'idée que ce milieu plus spécifique prend place au sein d'un milieu englobant, l'école et le milieu socioculturel.

Les différences observables entre les enfants et les adolescents ne sont pas déconnectées des multiples changements qui se produisent chez l'adolescent. Les rapports avec le milieu sont particulièrement colorés par ce qu'est la personne adolescente aux plans physiologique, cognitif[1] et affectif.

Au plan physiologique, l'adolescent connaît une poussée de croissance qui se répercute sur sa structure osseuse et sur sa structure musculaire; il connaît en même temps une importante maturation génitale qui le rend apte à procréer. Le fait d'avoir l'air "plus adulte" donne à l'élève une place sociale différente de celle qu'il occupait à l'école primaire. Il semble par ailleurs que la qualité des transformations physiques influe sur les rapports sociaux. Certaines recherches tendent à démontrer que les personnes plus attrayantes physiquement sont davantage appréciées et se voient accorder plus de pouvoir social. Sans amplifier à outrance l'impact de ces changements, il faut en tenir compte pour interpréter le réseau des relations qui s'installent entre les élèves de la classe d'art de même que les relations qui s'installent entre l'élève et l'enseignant.

Nous serons amenés à voir que les transformations que connaît l'appareil cognitif de l'élève du secondaire influent grandement sur ses rapports avec son milieu. Sa capacité "d'expériencier" se modifiant, son rapport aux êtres et aux choses se modifie considérablement. Semblablement, son potentiel de conceptualisation s'épanouissant,

---

1 - En continuant de référer aux catégories de Noy (1979), le domaine cognitif englobe pour nous le champ de l'expérientiel, lié aux processus cognitifs primaires, et le champ du conceptuel, lié aux processus cognitifs secondaires.

sa façon d'entrer en relation avec le milieu se modifie. D'un autre point de vue, voyant les élèves se développer de façon plus ou moins précoce, le milieu socioculturel et scolaire tend à les catégoriser, ce qui colore immanquablement les rapports sociaux.

De façon plus évidente encore, les changements que connaît l'adolescent au plan affectif se répercutent considérablement sur sa manière d'être en société. La recherche de l'identité et de l'autonomie qui l'incite à délaisser progressivement ses parents comme modèle d'identification privilégié l'amène à accorder plus d'importance à ses amis de même qu'à certains adultes qu'il considère significatifs. Ce glissement a un certain impact dans le contexte de la classe d'arts plastiques non seulement au plan des conduites de l'élève mais aussi au plan de ses réalisations plastiques. Ses pairs devenant plus importants, leur opinion prend plus de poids à ses yeux et son désir d'autonomie le fait rechercher le support d'un groupe d'amis. Une des choses qui colore particulièrement le vécu de la classe d'art est le fait d'y avoir un ami privilégié. S'il n'est pas possible pour chaque élève de retrouver en classe d'art une personne avec laquelle il est plus particulièrement lié, il peut vraisemblablement trouver quelques pairs avec lesquels il partage des affinités. C'est là une des raisons qui nous font privilégier la structure "microgroupe" comme mode d'aménagement de la dynamique sociale en classe d'arts plastiques; nous serons amené à discuter plus loin de l'impact de cette composante structurelle sur le vécu de la dynamique d'actualisation en classe d'art. Enfin, en traitant de la composante "enseignant" nous serons amenés à voir que l'idée que l'élève du secondaire se fait de son professeur d'arts plastiques influe sur son interaction avec ce dernier.

Interactivement, les changements physiologiques, cognitifs et affectifs influencent les intérêts de la personne adolescente pour les matériaux, les techniques et les procédés. Davantage capable de concentration et de précision, l'élève se passionne pour des procédés et des techniques qui demandent un contrôle plus grand. Il se passionne aussi pour des médiums faisant appel à plus de dextérité et pour des matériaux plus difficilement transformables et il s'engage dans des réalisations exigeant plus de temps et de minutie. Son goût plus manifeste pour le travail d'observation laisse transparaître un changement dans son ouverture au monde extérieur.

Avant d'explorer de façon plus détaillée certaines composantes, il importe de nuancer la question des interactions sociales pour établir une distinction entre jeunes adolescents et adolescents plus âgés. Selon Gordon (1972), pour les jeunes du début de l'adolescence (qu'il situe entre 12 et 15 ans), les personnes les plus significatives sont

respectivement les parents, les amis du même sexe, les pairs du sexe opposé et les enseignants. Progressivement, en s'acheminant vers la fin de l'adolescence (que Gordon situe de 16 à 20 ans), les parents ont tendance à glisser dans l'échelle des personnes significatives pour se retrouver en troisième position, suivis des enseignants; les amis du même sexe et les amis du sexe opposé semblent respectivement être les personnes les plus significatives aux yeux de ces adolescents plus âgés.

En guise de conclusion à cette brève introduction et pour symboliser l'adolescent principalement compris comme à la recherche de son identité à travers ses changements physiologiques, cognitifs, affectifs et sociaux, on peut métaphoriquement le comparer à une chenille qui ne se reconnaît plus dans le papillon qu'elle devient.

1.2.2 Les composantes cognitives au moment de l'adolescence

1.2.2.1 *Le pouvoir de représentation expérientielle de l'élève du secondaire*

C'est encore en termes de pouvoir de représentation expérientielle et de pouvoir de représentation conceptuelle que nous parlons de la dimension cognitive chez l'élève du secondaire; car, tels que proposés par Noy (1979), ces potentiels semblent permettre de rendre compte des principaux facteurs cognitifs en jeu dans la dynamique de la création plastique.

S'il s'est écrit beaucoup de choses sur le développement du pouvoir conceptuel[1], la littérature se fait beaucoup moins généreuse quant à l'explication du développement du pouvoir expérientiel. Comme le souligne Noy (1979), ceux qui traitent du développement du processus primaire s'arrêtent à la phase de maturation où le processus secondaire prend la relève et domine la cognition consciente. La question du développement ultérieur du potentiel de représentation expérientielle demeure donc irrésolue. Néanmoins, bien qu'elles ne permettent pas d'explorer en détail le développement des potentialités cognitives expérientielles, certaines perspectives dégagées par Erikson (1964) puis reprises et poussées davantage par Guindon (1982) permettent d'entrevoir comment les modes de présence et de représentation expérientielles se définissent et s'expriment au cours du développement de la personne. En nous inspirant d'une part du modèle ériksonnien des forces vitales de l'Ego et d'autre part du développement qu'en propose Guindon (1982) dans son modèle du développement de l'autonomie psychique, nous tenterons de montrer comment se particularise la pensée expérientielle au moment

1 - Dans la littérature, lorsqu'on parle de développement cognitif, on fait plus particulièrement référence au développement d'un potentiel dont les opérations s'associent aux modes des processus secondaires de la pensée et donc aux modes de représentation conceptuelle.

de l'adolescence. Nous montrerons plus spécifiquement comment l'adolescent élabore ses représentations expérientielles, c'est-à-dire comment il se représente tel qu'il s'éprouve lui-même et comment il représente le monde tel qu'il l'éprouve car, selon Noy (1979), c'est plus particulièrement sous cet angle que se définissent ses potentialités de représentation expérientielle.

Erikson (1964) parle de six grandes forces vitales de l'Ego qui marquent les différents stades du développement et qui se maintiennent tout au long de l'existence. Il s'agit des forces d'espérance, de vouloir, de poursuite des buts, de compétence, de fidélité et d'amour. Bien que certaines de ces forces jalonnent plus particulièrement les frontières des dimensions cognitives et affectives, on peut nettement les voir se répercuter sur la pensée expérientielle. Voyons comment ces forces caractérisent l'adolescence en influant d'une part sur la capacité de l'adolescent de s'éprouver lui-même et d'éprouver le monde et d'autre part sur sa capacité de se représenter et de représenter le monde tels qu'éprouvés.

Auparavant, apportons une précision quant à la nature de notre définition structurelle des composantes en jeu dans ce modèle. Bien que ce chapitre tente de dessiner plus exclusivement les composantes sous leur aspect de structure, ça et là, des aspects fonctionnels veulent faire surface. Le cas particulier du traitement des forces vitales de l'Ego au moment de l'adolescence en est un exemple. Bien que nous considérions les forces comme des composantes structurelles, elles n'en demeurent pas moins intangibles; c'est par les effets qu'elles produisent que nous pouvons croire en leur existence et les poser comme des structures. C'est donc en nous référant ici et là aux effets réels ou potentiels des forces adolescentes que nous les évoquerons et que nous tenterons de les caractériser.

La force d'espérance représente le potentiel de confiance que l'adolescent a en lui-même et, dans un sens très large, dans le monde; nous parlons de potentiel de confiance envers les êtres, envers les choses, envers l'éventualité, c'est-à-dire envers ce qui peut advenir et envers ce que la vie en général peut offrir. On peut croire que, comme il en va pour les potentialités conceptuelles, les potentialités expérientielles s'enrichissent et se sédimentent tout au long de leur maturation. Les potentialités expérientielles que l'adolescent a développées jusqu'à maintenant caractérisent l'image intérieure qu'il a de lui-même en accentuant ses traits de soi-confiant en lui-même et dans le monde. Ces représentations intérieures comme soi-confiant interagissent avec les potentialités expérientielles adolescentes; ce cas particulier laisse voir que nous sommes au confluent des

dimensions cognitives et affectives alors que d'une part la force d'espérance favorise une attitude de confiance et que d'autre part cette attitude accroît l'ouverture à l'expérience et contribue ainsi au développement du potentiel expérientiel.

D'un autre coté, on a vu que l'adolescence en est une phase de conquête de l'identité. Étant de plus en plus conscient d'une identité personnelle qui s'établit peu à peu et ayant une représentation de moins en moins confuse de lui-même, l'adolescent en vient plus facilement à développer une attitude de confiance en soi qui, comme on vient de le dire, ouvre à l'expérience et favorise le développement du pouvoir expérientiel.

Mais ces développements s'effectuent tout au long de l'adolescence, une période qui s'étend sur plusieurs années. Par conséquent, plus réalistement, on peut dire qu'au départ, la dynamique adolescente laisse jouer l'attraction de deux pôles qui ont un pouvoir de mobilisation quant aux potentialités expérientielles du jeune humain : à l'un de ces pôles, il y a la confiance, mais à l'autre, la méfiance. Lorsque plus loin nous traiterons des attitudes qui colorent la dimension affective, nous pourrons parler plus en détail de l'implication de la confiance dans le vécu de la classe d'arts plastiques au secondaire. Mais dès maintenant, sous l'angle de la force d'espérance, nous pouvons reconnaître des sous-composantes de nature plus cognitive; la capacité d'envisager les projets d'arts plastiques de manière confiante de même que la capacité d'éprouver une certaine sécurité quant à son environnement en classe d'art - nous visons ici une sécurisation face aux pairs, face à l'enseignant, face aux outils et aux matériaux, etc.- contribuent à la complexe dynamique que nous tentons de délimiter dans notre modèle. Y joue d'une part la capacité de l'élève d'éprouver de la confiance mais aussi d'autre part son aptitude à se représenter les êtres et les situations, selon qu'il les éprouve, comme sécuritaires ou non. Interactivement, parce que la dynamique de la classe d'art appelle la participation de telles sous-composantes, elle favorise leur développement.

Pour conclure sur cette première force vitale, on peut comprendre que le jeu de l'espérance sur le potentiel de représentation expérientielle se traduit au moment de l'adolescence par l'affinement d'aptitudes de pensée qui identifient, catégorisent, représentent et établissent des relations sous l'angle de la fiabilité par rapport au self adolescent au sens où l'entend Noy (1979).

La force de <u>vouloir</u> s'exprime, pour une bonne part, dans la capacité de s'éprouver comme un "je", c'est-à-dire comme un être personnel. Ayant à vivre de nouvelles situations de choix, l'adolescent est sans cesse confronté à la définition de son identité. À chaque fois qu'il prend des décisions quant à l'orientation de ses études ou

quant à la définition de son identité sexuelle, il repose sans cesse la question de son identité.

Le repérage de plus en plus conscient de ses champs d'intérêts et d'aptitudes de même que le discernement d'objets, d'êtres et de valeurs qui le rejoignent de plus en plus favorise chez l'adolescent le développement d'une représentation de soi personnel différent. Dans ce travail de genèse de l'identité, les modes expérientiels de pensée sont d'un apport précieux, n'étant que très peu consciemment contrôlables, les messages qu'ils laissent émerger des profondeurs adolescentes ne sauraient mentir. Le jeune prend progressivement conscience que le répertoire des objets, des êtres et des valeurs qu'il éprouve comme "connectés" ou comme en correspondance avec lui-même l'informe sur lui et par conséquent l'amène à mieux cerner son identité.

Au début de l'adolescence, le jeune a plus de difficulté à se définir comme un "je" différent, plus particulièrement parce qu'il s'identifie encore à ses parents. Pour éprouver authentiquement les effets que les êtres et les choses ont sur lui, il se dégage progressivement de l'influence parentale et devient ainsi mieux en mesure de s'éprouver lui-même et d'éprouver les objets extérieurs tels qu'il les ressent plus personnellement.

La capacité de s'éprouver comme authentique et d'éprouver certains objets, certains êtres, certains thèmes, certaines idées ou valeurs comme en correspondance plus directe avec soi participe à la dynamique de la création en classe d'arts plastiques. Inversement, parce qu'en classe d'arts plastiques l'élève est constamment invité à réagir authentiquement au rencontré et à prendre des décisions quant au développement de son image, la classe d'art représente une bonne opportunité pour le développement de la capacité de s'éprouver comme personnel et pour le développement de la capacité d'éprouver des objets, des êtres, des idées ou des valeurs comme en correspondance avec un soi de plus en plus défini.

Pour clore sur cette seconde force vitale, on peut comprendre qu'au moment de l'adolescence, le jeu du vouloir sur le potentiel de représentation expérientielle se traduit particulièrement par l'affinement d'aptitudes de pensée qui identifient, catégorisent, représentent et établissent des relations sous l'angle de la correspondance par rapport aux intentions du self adolescent au sens où l'entend Noy (1979).

En rapport avec le potentiel de représentation expérientielle, la poursuite des buts se manifeste chez l'adolescent comme une capacité de s'éprouver comme par-

ticipant à sa vie et à la vie de son milieu et comme une capacité de s'éprouver comme responsable de soi et de ses engagements.

Les occasions qui sollicitent la participation et la prise de responsabilités favorisent le développement de cette force. Le type de participation visé ici, allié à la prise en charge responsable, s'associe à cette qualité de la personne actualisée telle que définie au chapitre précédent en tant que personne de plus en plus "sujet" de son expérience[1] et épanouissant la conscience de cette même expérience.

Encore une fois ici, en raison des différences personnelles, le recours au continuum permet de mieux rendre compte des multiples variantes possibles. À l'un des pôles, il y a le sentiment d'être participant et responsable tandis qu'à l'autre, le sentiment d'une incapacité d'intervenir sur soi et sur le monde externe s'associe à une certaine envie de décliner les responsabilités.

La capacité de s'éprouver comme participant et responsable est essentielle à la dynamique de la création plastique; c'est en grande partie sur elle que repose l'aptitude à se projeter dans la réalisation d'images, une aptitude à se donner des projets d'image, à se porter vers des réalisations. Parce que vivement sollicitée en création plastique, cette aptitude a la chance de s'y développer. On peut penser plus concrètement à l'aptitude de l'adolescent à se lancer dans des projets d'arts plastiques de même qu'à sa responsabilité quant à l'achèvement de ses images.

En concluant sur la force de poursuite des buts, on peut comprendre qu'au moment de l'adolescence, son jeu sur le potentiel de représentation expérientielle se traduit par l'affinement d'aptitudes de pensée qui identifient, catégorisent, qui représentent et qui établissent des relations sous l'angle du désir de passer à l'action, du désir de relever des défis et du désir d'assumer des responsabilités.

La force de compétence interagit intimement avec celle de poursuite des buts. En assumant de nouvelles responsabilités, l'adolescent développe son sentiment de compétence pour des tâches plus variées et plus exigeantes. Cette force interagit aussi intimement avec celle d'espérance sous la facette de confiance en soi que nous avons développée plus tôt. Elle se manifeste au moment de l'adolescence dans la juste estimation du développement des aptitudes et des capacités personnelles. La force de compétence permet à l'adolescent de mieux se projeter dans l'activité créatrice en faisant

---

1 - Nous nous référons ici à la définition que donnent Garneau et Larivey (1983) de la personne actualisée.

faire les sentiments d'infériorité infantile. Ce sont donc les sentiments de compétence et d'infériorité qui définissent ici les pôles du continuum sur lequel on peut répertorier les différentes situations individuelles.

Déjà, au début de l'adolescence, l'élève du secondaire connaît un sentiment de compétence assez développé; selon Erikson, cette force s'intensifie au stade de latence (de 7 à 12 ans) qui précède l'adolescence. Progressivement, compte tenu des expériences personnelles, elle se consolide et favorise la reconnaissance de voies d'action qui s'accordent de plus en plus réalistement avec les capacités individuelles de l'adolescent. Elle favorise aussi la reconnaissance des compétences extérieures; à titre d'exemple on peut penser à la compétence du maître d'art, à la compétence de pairs, à la pertinence de stratégies, d'outils et de matériaux, etc.

La capacité de s'éprouver comme compétent joue un rôle important en classe d'arts plastiques; trop souvent, nombre d'élèves dénigrent leur compétence personnelle en matière de réalisation plastique avant même d'avoir pris la peine de la mettre à l'épreuve. Le fait de vaincre ses inhibitions et de se lancer dans un projet (poursuite des buts) de manière confiante (espérance) favorise le développement du sentiment de compétence. À son tour, l'heureuse expérience de ce développement ouvre plus spontanément la voie à des dépassements ultérieurs. Mais il est aussi important en classe d'art de se préoccuper du développement d'une compétence à évaluer sa propre compétence car les stéréotypes visuels sont puissants et l'adolescent a fortement tendance à les considérer comme des objectifs à atteindre, objectifs parfois difficilement atteignables et dont la poursuite n'a pas pour nous de raison évidente compte tenu de notre conception de la création plastique comme mode de réalisation de soi.

En concluant sur la force de compétence, on peut comprendre que son jeu sur le potentiel de représentation expérientielle se traduit au moment de l'adolescence par le développement d'aptitudes de pensée qui, face aux tâches, catégorisent, représentent et établissent des relations sous l'angle de l'adaptation aux compétences personnelles.

Selon Guindon (1982), la force de <u>fidélité</u> qui s'intensifie chez le jeune au moment de l'adolescence est la pierre angulaire de l'identité.

> *"Elle coïncide avec cette vision de soi qu'il acquiert en effectuant des tâches et en jouant des rôles en interaction avec un groupe de pairs qui affirment certaines valeurs, confirmées par des adultes qui les incarnent, dans une participation active à la réalisation de projets communs" (p. 95).*

Elle se définit en quelque sorte comme une exigence intérieure profonde de plus en plus vivante et ressentie qui incite à *"maintenir des loyautés librement engagées"* (Erikson, 1964, p. 125). Petit à petit, l'adolescent reconnaît des idéaux et des valeurs qui, s'intégrant progressivement, l'inspirent et lui permettent de dégager une cohérence intérieure. Dans le contexte de la classe d'art, les valeurs inspirantes se révèlent par exemple à travers la séduction éprouvée face à l'exactitude technique, à la fine justesse de réalisations plastiques, à l'authenticité de créations artistiques, à la sincérité d'engagements d'artistes, à la persévérance dans la recherche d'une vérité, etc.

C'est d'abord dans la capacité de reconnaître le pouvoir d'inspiration de personnes, de valeurs et d'idéaux que se traduit au moment de l'adolescence le jeu de la fidélité sur le pouvoir de représentation expérientielle. Le choix de valeurs permet à l'adolescent de dégager son identité et de se donner des représentations de plus en plus justes et cohérentes de lui-même; ce faisant, il arrive à mieux se saisir et s'éprouve de plus en plus comme authentique.

Mais tout au début de l'adolescence, le jeune ne connaît pas vraiment le sentiment de cohérence interne dont nous parlons ci-haut. En raison des multiples changements qu'il connaît aux plans cognitif, physiologique, affectif et social, il éprouve plus généralement un sentiment de confusion. C'est progressivement qu'il en vient à intégrer des valeurs qui lui permettent de s'articuler et de se comprendre.

Comme la création plastique fait essentiellement appel à l'authenticité, la force de fidélité influe grandement sur le vécu de la classe d'arts plastiques. Étant donné qu'au début de l'adolescence, l'élève éprouve une certaine "confusion" d'identité, on peut se demander s'il est apte à créer des images plastiques authentiques. Mais cette question peut s'inverser. Nous croyons que parce qu'elle sollicite l'authenticité, la création plastique représente un lieu privilégié de recherche, d'articulation et de consolidation de l'identité.

Pour clore sur cette force vitale, on peut comprendre qu'au moment de l'adolescence, le jeu de la fidélité sur le potentiel de représentation expérientielle s'exprime dans l'affinement d'aptitudes de pensée qui identifient, catégorisent, représentent et établissent des relations sous l'angle de l'inspiration pour l'identité qui se crée.

La force d'amour qui selon Erikson (1964) s'intensifie au cours de la phase d'intimité qui succède à l'adolescence est déjà présente chez l'élève du secondaire et se manifeste plus concrètement par la capacité de dévouement et d'attention aux autres.

Au début de l'adolescence, l'élève manifeste un certain égocentrisme et une certaine ambivalence au plan des sentiments qu'il porte à ses semblables. Petit à petit, l'égocentrisme cède la place à l'altruisme qui ouvre à l'expérience de la mutualité. La force d'amour se reflète dans les potentialités de représentation expérientielle par l'aptitude à éprouver de l'attirance et de l'attachement envers les choses, les êtres et les causes et à se les représenter comme tels. Elle se manifeste d'abord par le choix d'un ami (ou d'une amie) et vers la fin de l'adolescence par l'établissement d'un dialogue plus intime avec une personne privilégiée. Selon Guindon (1982), la capacité d'entrer dans des "*échanges interpersonnels avec un adulte significatif lui inspirant confiance*" relève de cette même force d'amour.

Comme la force d'amour est d'une portée plus générale, il est difficile de délimiter précisément son implication dans la dynamique de la création plastique. Nous pouvons néanmoins réalistement croire en son implication; ne se répercute-t-elle pas fortement sur la capacité d'éprouver du "goût" pour la vie en général ?

On peut comprendre qu'au moment de l'adolescence, le jeu de la force d'amour sur le potentiel de représentation expérientielle s'exprime par l'affinement d'aptitudes de pensée qui, face aux êtres et aux choses, identifient, catégorisent, représentent et établissent des relations en fonction de leur niveau d'attirance, de leur "amabilité" (aptitude à être aimé).

Nous arrêtons là notre humble tentative d'explicitation du pouvoir de représentation expérientielle adolescent en sachant fort bien que l'étude de cette question pourrait à elle seule faire l'objet d'une recherche d'envergure. Néanmoins, nous avons voulu aborder cette question de façon quelque peu essayiste et dépasser la simple esquisse théorique en tentant de signaler certaines manifestations du pouvoir expérientiel au moment de l'adolescence.

1.2.2.2 *Le pouvoir de représentation conceptuelle de l'élève du secondaire*

La littérature se fait beaucoup plus généreuse quant à l'étude du développement de la pensée conceptuelle. Pour plusieurs auteurs, le développement cognitif se réduit à cette unique facette qui s'associe aux modes secondaires de la pensée. Sans faire état de toute une revue de littérature sur cette question, limitons le propos à l'exposé d'aspects plus pertinents pour notre modèle.

Alors que les potentialités expérientielles portent l'adolescent à reconnaître les êtres et les choses, à les catégoriser, à les représenter et à les interrelier en fonction

de l'effet qu'ils produisent sur lui, tels qu'il les éprouve personnellement, les potentialités conceptuelles le portent à les percevoir et à les représenter tels qu'ils sont perçus et compris collectivement. Ces potentialités incitent donc l'adolescent à percevoir et à se figurer les êtres et les choses en faisant abstraction de l'effet qu'ils produisent sur lui, c'est-à-dire à se figurer les choses avec souci d'"objectivité", souci de définition commune, souci de généralisation.

Une précision s'impose. Il importe de rappeler que les représentations expérientielles et conceptuelles ne sont pas tant deux types d'images opposées ou successives mais bien davantage deux facettes interactives d'une même image intérieure. Pour Noy (1979), les représentations intérieures de soi et de la réalité résultent toujours d'une combinaison des deux facettes même quand l'une d'elles semble s'imposer de façon plus exclusive. Dans l'esprit de Noy, la pensée optimale équilibre et ajuste les deux facettes en fonction du contexte.

Sans plus de préambule, voyons ce qui caractérise le pouvoir conceptuel de l'élève du secondaire et, pour ce faire, voyons ce qui différencie l'appareil conceptuel de l'adolescent de celui de l'enfant.

Notre explicitation du pouvoir conceptuel adolescent s'inspire de Piaget et Inhelder (1955) selon lesquels l'adolescence est caractérisée par l'émergence de la *pensée formelle* alors que l'enfance serait caractérisée par la *pensée opératoire concrète*. Pour ces auteurs, passer de l'opératoire concret à la pensée formelle, c'est passer de la capacité d'opérer sur des choses concrètes à la capacité d'opérer sur des choses abstraites.

Ce nouveau pouvoir conceptuel commence à émerger vers douze ans pour se développer davantage au cours des années subséquentes. Toutefois, comme le laisse entendre Cloutier (1982, p. 91) en s'appuyant sur les recherches de Lagacé (1981) et de Martorano (1977), la maîtrise de la pensée formelle (raisonnement hypothético-déductif) n'est pas le propre de tous les adolescents et nombre de jeunes adultes semblent encore afficher des décalages à cet égard.

À partir de quatre caractéristiques principales, voyons comment se définit la pensée formelle en illustrant chacune de ces caractéristiques par un exemple tiré du vécu de la dynamique de création en classe d'arts plastiques au secondaire.

La capacité de passer du réel au possible est la première caractéristique de cette nouvelle aptitude à penser. Cette propriété s'avère centrale puisque les autres s'ar-

ticulent autour d'elle ou en découlent. Grâce à elle, l'élève devient capable d'envisager diverses possibilités qu'une situation peut permettre en combinant mentalement différentes relations possibles. À titre d'exemple, devant les éléments qu'il retient pour composer son image, l'élève est en mesure d'entrevoir divers aspects que peut prendre l'image à naître en dépit de son inexistence concrète.

En deuxième lieu, la pensée formelle est propositionnelle, c'est-à-dire qu'elle peut porter sur des propositions symboliques (verbales ou plastiques, etc.), des idées ou des données abstraites et effectuer des opérations sur elles. Capable d'abstraire, la pensée formelle est indépendante des contenus sur lesquels elle porte; elle repose ainsi davantage sur les opérations que sur les contenus eux-mêmes. L'apparition de nouveaux types de scènes dans les images d'adolescents nous semble liée à l'aptitude à travailler sur des idées ou des données plus abstraites; alors que tout au début de l'adolescence, l'élève affiche un goût marqué pour la représentation de scènes d'action, petit à petit, les scènes ont tendance à devenir plus passives et l'intérêt pour des thèmes suggérant la représentation d'idées, de sentiments ou d'impressions est de plus en plus vif. Au tout début de l'adolescence, l'élève se passionne pour des thèmes tels que "la parade du carnaval" et "la partie de hockey" alors que vers les niveaux 3, 4 et 5 du cours secondaire, il apprécie de plus en plus des thèmes tels que "une fille découragée", "le bonheur" ou encore "l'amour". De façon plus évidente encore, vers la fin du secondaire, l'élève aime davantage réaliser des images plus abstraites tirant un parti plus exclusif de la forme, de la couleur ou du trait; cette dernière observation ne concerne pas cependant l'ensemble des adolescents de la fin du cours secondaire; pour plusieurs d'entre eux, il semble difficile d'apprécier les images abstraites.

En troisième lieu, la pensée formelle est hypothético-déductive. Placé devant une situation, l'adolescent devient capable de générer des hypothèses, de les vérifier de façon systématique et de tirer des conclusions à partir des résultats obtenus. On retrouve ici les caractéristiques de ce qu'on appelle couramment "le raisonnement scientifique". De façon analogue, en classe d'arts plastiques, sachant que toute la gamme des couleurs possibles peut s'obtenir à partir des couleurs primaires, du blanc et du noir, l'adolescent est en mesure de faire des hypothèses quant à la composition de couleurs complexes et de les vérifier. Sur un plan moins technique, le développement d'une capacité de poser des jugements de pertinence quant aux images plastiques en élaboration traduit l'apparition progressive de la pensée hypothético-déductive; plus que par la genèse et l'expression d'hypothèses au sens strict, cette caractéristique se traduirait plus

vraisemblablement en classe d'art par la genèse et l'expression de propositions plastiques.

Enfin, petit à petit, la pensée formelle permet d'analyser des situations de façon combinatoire. Devant une situation où plusieurs variables interviennent, l'adolescent devient progressivement capable de poser des hypothèses sur toutes les combinaisons possibles. En contexte de création plastique, l'élève peut simuler mentalement des variantes à l'esquisse ou à l'ébauche qu'il s'est donné sans avoir nécessairement à esquisser ou ébaucher concrètement chacune d'elles pour en saisir l'impact. Comme la tâche d'élaboration d'une image plastique est ouverte à une infinité de possibles, il ne saurait être question de simuler ou de poser des hypothèses sur toutes les avenues possibles mais bien davantage de retenir et d'articuler tous les agrégats privilégiés.

Selon Lowenfeld et Brittain (1970), certaines caractéristiques relatives à l'évolution graphique des adolescents traduisent encore plus concrètement les aptitudes conceptuelles des élèves du secondaire. Par exemple, progressivement, les réalisations plastiques permettent de voir que les représentations intérieures que les élèves se donnent d'un sujet rejoignent plus réalistement leur aspect extérieur; entre autres, la représentation du personnage respecte de plus en plus ses proportions réelles. On observe aussi le goût pour la représentation de scènes de drame de même que l'application à traduire une ambiance dans l'image. L'élève s'applique aussi à traduire l'expression des visages alors qu'auparavant, l'action retenait plus exclusivement son attention. Au plan de la représentation de l'espace, l'expression de la fuite de l'horizon de même que la maîtrise progressive de la perspective à deux points de fuite laissent voir l'aptitude à traduire des corrélations spatiales. Certaines caractéristiques au plan de l'utilisation de la couleur laissent transparaître les aptitudes de l'adolescent à opérer dans l'abstrait; il recourt par exemple aux contrastes chaud-froid et clair-obscur pour créer des effets de climat et de profondeur. Le cantonnement dans les types "*visuel et non-visuel*" devient de plus en plus évident; pour les élèves de type visuel, ce cantonnement s'exprime par la production d'images très détaillées dont les traits et les couleurs respectent minutieusement la réalité concrète; pour les élèves de type non-visuel, le détail prend beaucoup moins d'importance que l'ambiance générale de l'image. Toutefois, les adolescents ne se situent pas tous à l'une ou à l'autre extrémité de ce continuum; plusieurs d'entre eux sont de type "*mixte*" alliant, tantôt simultanément, tantôt successivement, les caractéristiques des visuels et celles des non-visuels au sens où l'entendent Lowenfeld et Brittain (1970).

1.2.3 La composante de motricité chez l'élève du secondaire

Au plan de la motricité, l'adolescence se démarque passablement de l'enfance. Il semble que la force musculaire y connaisse un développement considérable, bien que cet aspect de croissance soit encore plus évident chez les garçons en raison des changements hormonaux reliés au sexe, les filles connaissent elles aussi des changements au plan de la force musculaire. On remarque non seulement le renforcement des membres inférieurs mais aussi celui du dos et des bras. Il semble qu'entre 14 et 17 ans, la vigueur du poignet double. Comme en création plastique les membres supérieurs sont plus généralement impliqués, ces observations ont une certaine importance quant au type de travail plastique pertinent pour les adolescents.

Une croyance populaire voudrait laisser entendre que la poussée de croissance qui caractérise l'adolescence s'accompagne d'une maladresse généralisée. Cloutier (1982) dément cette fausse croyance en s'appuyant sur les recherches de Dimock (1937), d'Espenschade (1940), de Powell (1971) et d'Eckert (1973) qui laissent voir que la croissance physiologique s'accompagne non seulement d'une augmentation de la force musculaire mais encore d'un développement au plan de la coordination psychomotrice. Cette dernière constatation apporte un éclairage quant à l'intérêt des adolescents pour des tâches qui font appel à une motricité fine. Leurs capacités motrices accrues en interaction avec de plus grandes aptitudes de concentration et une persévérance plus développée leur fait apprécier des projets d'arts plastiques de plus grande envergure et par conséquent, des projets techniquement plus sophistiqués échelonnés sur plus d'une période-cours.

La classe d'arts plastiques représente une occasion privilégiée pour le développement de ces aptitudes motrices nouvelles. Les illustrations qui accompagnent quelques sections du chapitre précédent laissent voir clairement que dans ce modèle, bien que constamment associée à des activités réflexives, la pratique occupe une place primordiale. Tout en reconnaissant l'intérêt de notions théoriques et de notions relatives à l'histoire de l'art et à l'analyse d'oeuvres plastiques, notre modèle les place au second plan en leur conférant une valeur d'accompagnement. Au premier plan, l'accent est mis sur l'appropriation de la démarche de création plastique comme mode de création de soi; telle que modélisée, la démarche de création plastique respecte d'abord la nature disciplinaire des arts plastiques, une discipline où le geste est d'une importance capitale. Nous reconnaissons donc que la composante de motricité joue un rôle important en classe d'arts plastiques. Il importe de faire cette précision pour exposer plus clairement

encore nos orientations et pour mieux nous démarquer des courants qui tendent à reporter la pratique au second plan pour donner préséance aux aspects théoriques. Pour nous, la connaissance principalement visée en classe d'art s'acquiert non pas avant ou après mais pendant le processus de création.

1.2.4 La mémoire de l'élève du secondaire

Bien que le cadre de cette recherche ne permette pas d'explorer à fond la nature de la mémoire humaine et plus spécifiquement les potentialités mnésiques de l'adolescent, nous reconnaissons l'importance de la mémoire dans la dynamique de la création plastique. À titre de composante de stockage et de référence, elle interagit intimement avec les potentialités cognitives, affectives, motrices et viscérales.

Trois premiers lieux d'interaction nous renseignent sur les traits généraux qui distinguent enfants et adolescents. À cause de l'âge, on peut logiquement s'attendre à retrouver chez l'adolescent un stock plus important de souvenirs conscients et inconscients récupérables au cours des différentes phases du processus de création plastique. Au plan cognitif, il est plausible de croire que l'adolescent a développé davantage de représentations expérientielles et conceptuelles qui influent nécessairement sur le développement de nouvelles représentations. Au plan affectif, certaines forces développées dans l'enfance semblent faire partie intégrante du jeune alors que d'autres, en prenant place, sont devenues en quelques sorte des "habitudes" qui ne collent plus nécessairement au nouvel être en devenir. Enfin, au plan moteur, il y a comme une mémoire du corps, des gestes qui sont devenus familiers, habituels, des gestes qui nécessitaient autrefois une certaine attention et qui maintenant, s'accomplissent presque machinalement.

Mais en toute logique, l'interaction de la mémoire et de la viscéralité permet d'évoquer aussi une mémoire viscérale, une mémoire des attirances et des répulsions qui se sédimente au fil des ans. La mémoire adolescente aurait vraisemblablement stocké plus d'informations de cette nature que la mémoire enfantine. Soit parce que l'adolescent est amené à connaître des attirances ou des répulsions nouvelles ou encore, parce que la hiérarchie de ses attirances et de ses répulsions se modifie, l'adolescent connaît une certaine ambivalence entre les informations viscérales déjà stockées et les nouvelles qui revendiquent leur place; ce tiraillement contribuerait au sentiment de confusion propre à l'adolescence.

Sans entrer dans plus de détails quant à la mémoire de l'adolescent, nous avons voulu souligner sa différence avec la mémoire enfantine de même que son impor-

tance en tant que composante qui interagit avec pratiquement toutes les autres composantes.

1.2.5 Les forces de confiance et d'ouverture chez l'élève du secondaire

Quoique différentes, les forces de confiance et d'ouverture nous apparaissent si intimement interreliées que nous les traitons conjointement. En fait, la confiance nous semble être un pré-requis à l'ouverture. Lorsqu'en exposant notre représentation générale de la personne (section 1.1 de ce chapitre) nous avons introduit ces deux potentialités affectives, nous avons parlé en termes de confiance en soi, de confiance envers le monde extérieur et envers le destin de même qu'en termes d'ouverture à soi et au monde extérieur et de flexibilité (ouverture aux mariages hétéroclites et aux contradictions). Voyons sous ces angles particuliers comment se particularisent les forces de confiance et d'ouverture au moment de l'adolescence alors que le jeune humain traverse une intense période de conquête de son identité.

La conquête de l'identité s'effectue par un va et vient entre les deux pôles d'un continuum qui permet de rendre compte d'une grande variété de situations; alors que certaines expériences conduisent au développement d'un sentiment d'identité, d'autres laissent le doute prendre le dessus. Pris en quelque sorte dans cette dynamique, l'adolescent connaît des inconstances au plan de la confiance en soi car pour avoir confiance en lui-même, encore faut-il qu'il arrive à se reconnaître dans un "soi" particulier et qu'il en vienne un tant soit peu à éprouver le sentiment de se saisir. Parce qu'il connaît des changements accélérés aux plans cognitif, affectif, physiologique, moteur et social et parce que tous ces changements interfèrent, l'adolescent peut fréquemment éprouver le sentiment que son identité est confuse. Il importe de reconnaître les effets d'une identité non établie (en devenir) sur l'attitude de confiance en soi.

Il y a aussi l'aspect de confiance dans le monde et dans ce qui peut advenir. Les expériences particulières de chaque personne adolescente sont certes liées à la qualité de l'ouverture et de la confiance qu'elle manifeste envers le monde et la destinée. Les jeunes qui à maintes reprises se sont sentis trompés par les autres ou éprouvés par une mauvaise destinée semblent avoir plus de raisons d'éprouver de la méfiance ou même un certain défaitisme envers la vie en général. En raison de l'ampleur des variations possibles à cet égard, limitons le propos à la mention de cet aspect qui se répercute sur les attitudes dont nous parlons.

Il importe enfin d'expliciter deux aspects qui caractérisent plus particulièrement le vécu adolescent et qui influe sur les attitudes de confiance et d'ouverture des jeunes du secondaire.

Dans un ouvrage intitulé *"Le Moi et les mécanismes de défense"*, Anna Freud (1949) parle de mécanismes qui *"s'exagèrent "* au cours de la puberté. Un de ces mécanismes, l'ascétisme, consiste à prendre plaisir à se contrôler pour le simple plaisir de se contrôler. *"L'adolescent, dans le moment où il est le plus accessible aux excès de l'instinct et aux irruptions du Ça, ainsi qu'à d'autres phénomènes en apparence contradictoires, ressent souvent contre les instincts une grande haine"* (p. 138). L'ascétisme l'incite à développer un certain contrôle qui freine les pulsions et les instincts; mais ce faisant, l'ascétisme freine aussi tout un matériel que l'adolescent associe d'emblée aux instincts, le matériel que traitent plus particulièrement les processus primaires. Ceux qui travaillent avec des adolescents ou qui leur enseignent constatent à maintes reprises que pour se protéger d'eux-mêmes ou des autres, ces jeunes freinent souvent leur élan, leurs émotions, leur fantaisie et leur spontanéité.

Ce mécanisme de défense nuit si l'on peut dire à la dynamique de la création plastique qui fait appel aux processus primaires de la pensée et qui sollicite l'implication émotive, spontanée et fantaisiste. Les adultes qui travaillent avec des adolescents en contexte de création doivent s'attendre à un certain ascétisme de leur part et doivent trouver des stratégies pour atténuer les coups de ce mécanisme de défense. C'est pourquoi il semble important de travailler à l'établissement d'un climat de confiance; dans un tel climat, l'adolescent arrive plus facilement à relâcher certains contrôles, y compris son ascétisme. Cela l'amène à entrouvrir la porte de ses profondeurs et à s'arrêter plus sereinement à ses expériences d'émergence et d'immersion; le relâchement de certains contrôles lui permet aussi de s'ouvrir à l'expression d'aspects contradictoires de sa personnalité et, plus largement, du monde extérieur.

Enfin un dernier aspect doit être souligné ici en raison de son interférence avec la confiance et l'ouverture adolescentes mais aussi en raison de son implication en contexte scolaire. Dans un ouvrage intitulé *"The nature of Adolescence"*, Coleman (1980) parle d'un phénomène de *"désengagement"* qui joue plus particulièrement au cours de l'adolescence. Voulant se détacher de ses parents et s'affirmer, l'adolescent adopte un comportement rebelle envers ceux-ci de même qu'envers d'autres figures d'autorité. Cette rébellion peut s'interpréter comme une stratégie pour faciliter ce que Blos (1979) appelle la *"déidéalisation"* des images parentales. En considérant ses parents comme

"vieux jeux" ou comme "pas dans le coup", l'adolescent peut plus facilement rompre ses liens émotivo-affectifs. Coleman parle d'un non-conformisme adolescent et explique son lien avec l'ambivalence qui caractérise cette période de la vie. Pour s'éprouver comme personnel, l'adolescent est souvent porté à agir et à réagir de façon contraire aux figures d'autorité. À la recherche d'une indépendance, il développe ainsi une forme de "dépendance négative" qui prend forme au fur et à mesure qu'il se définit par contraire. En rejetant ses images parentales, l'adolescent rejette du même coup certaines règles sociales intériorisées au cours de l'enfance; cela expliquerait l'apparition éventuelle de comportements déviants au cours de l'adolescence.

Le désengagement adolescent n'est pas sans répercussion sur la dynamique de la classe d'arts plastiques et plus particulièrement sur le type d'interaction que vivent les élèves et l'enseignant. Étant couramment associé aux figures parentales, l'enseignant peut subir les effets négatifs de ce phénomène; en parlant plus loin de la composante enseignant, nous discuterons de modes d'être et d'action qui peuvent atténuer l'impact du désengagement et permettre de composer avec cette caractéristique adolescente.

1.2.6 La force de viscéralité chez l'élève du secondaire

Au moment de l'adolescence, la viscéralité colore d'une façon particulière l'aptitude à éprouver de l'attirance pour un projet d'être de même que pour toutes sortes de projets. La vigueur, la vitalité et la fougue qui caractérisent généralement l'adolescence sont autant d'aspects qui évoquent la composante de viscéralité. Mais plus directement encore, on la reconnaît dans le déploiement de la sexualité, une dimension carrefour des forces biologiques, psychiques et cosmiques.

Au plan biologique, on observe non seulement des changements structurels mais aussi des changements fonctionnels qui s'expriment par ce qu'on peut appeler "un nouvel appétit du corps".

Au plan psychique, interviennent les forces de l'Ego (Erikson, 1964) en termes d'éveil sexuel aux êtres (amour) de même qu'en termes d'attirance pour des projets teintés de sexualité (poursuite des buts).

Enfin, bien qu'au plan cosmique les forces extérieures ne paraissent pas différer des forces qui agissent sur les enfants et sur les adultes, il semble se développer chez l'adolescent de nouveaux appétits de même que de nouvelles réactions qui tendent à affirmer de nouveaux modes d'être et de réagir. À titre d'exemple, les effets que le cli-

mat et l'environnement au sens large (le cosmos) semblent produire sur les humains nous apparaissent toucher ou éveiller des points particuliers du champ sexuel au moment de l'adolescence. Plus concrètement, au cours de nombreuses supervisions de stages, comme nombre d'enseignants, nous avons été amené à constater à quel point les réalisations plastiques des adolescents sont teintées de sexualité pour peu qu'on laisse les thématiques au libre choix de chacun.

1.2.7 Le potentiel de coordination chez l'élève du secondaire

Alors qu'à l'adolescence plusieurs composantes connaissent des développements importants, la coordination des potentialités subit en quelque sorte les contrecoups de ces changements. Il semble difficile pour l'adolescent d'exercer une coordination optimale de ses ressources étant donné que pour lui maints secteurs de potentialités accrues demeurent obscurs. Le type de changement qui s'opère au plan de la coordination adolescente entraîne une restructuration des représentations-repères, des représentations directrices. Au cours de l'enfance (certains auteurs parlent de période de latence) de même qu'au cours de l'âge adulte, la coordination connaîtrait vraisemblablement des transformations qui pourraient se décrire en termes d'enrichissement et d'affinement; celles que connaît la coordination adolescente vont davantage dans le sens d'une réorganisation en profondeur. À titre d'exemple, le réaménagement cognitivo-affectif du champ des valeurs semble entraîner une certaine discordance entre la pensée et l'agir adolescents.

Comme la création sollicite l'importante participation de la composante de coordination, tenant compte de sa fragilité au moment de l'adolescence, l'encadrement de la classe optimale d'arts plastiques privilégie les stratégies réflexives et métacognitives de manière à rendre l'adolescent plus conscient des moments d'heureuse conjugaison de ses potentialités et de leurs modes d'interaction. Ce type de travail ne connaît pas de fin et nous croyons que de telles stratégies peuvent aussi jouer un rôle capital dans l'éducation collégiale et universitaire.

Enfin, parce qu'elle sollicite la participation et la conjugaison de composantes multiples, la création plastique représente un lieu privilégié pour le développement du potentiel de coordination.

2 - L'enseignant

Avant d'esquisser un portrait de l'enseignant de la classe optimale d'arts plastiques, essayons d'entrevoir comment les adolescents du secondaire perçoivent la personne du maître d'art et, pour ce faire, évoquons d'abord un aspect particulier de la psychologie des adolescents pour consulter ensuite les résultats des recherches de Brittain (1968) sur la perception du maître d'art par les élèves du secondaire.

Parce qu'il détient une certaine autorité, l'enseignant du secondaire risque d'être associé par l'élève à ses figures parentales. Cette association peut plus ou moins s'accentuer selon l'âge de l'enseignant. Si les retombées d'un tel rapprochement s'avèrent plus souvent heureuses pour l'enseignant du primaire, elles s'avèrent tout autres pour celui du secondaire. Nous avons vu que pour conquérir son identité, l'adolescent tend à rejeter ses images parentales; il peut ainsi être porté à un certain dénigrement de la personne de l'enseignant ce qui, au départ, tend à défavoriser le développement d'une interaction maître-élève fructueuse.

D'un tout autre point de vue, évoquant les recherches de Brittain (1968), Lowenfeld et Brittain (1970) laissent voir que pour le jeune adolescent, le professeur d'art représente une menace potentielle en raison de son ingérence possible dans des réalisations pour lesquelles l'adolescent consent à une certaine forme de mise à nu. De plus, l'étude tend à démontrer le rejet du professeur d'art en tant qu'évaluateur significatif des réalisations adolescentes de même qu'en tant que source d'idées sur ce qu'il est important de faire en art. Le seul rôle positif, que selon ces recherches les élèves attribueraient à leur professeur d'art, est celui de pourvoyeur de nouveau matériel (Lowenfeld et Brittain, 1970, p. 251).

Mais pour les maîtres d'art en exercice, les aspects négatifs évoqués ci-haut peuvent s'avérer beaucoup moins percutants pour peu qu'ils soient atténués par d'autres facteurs. Nous avons esquissé le tableau quelque peu pessimiste qui précède par souci de réalisme; le maître d'art doit être conscient que de tels facteurs jouent contre lui pour mieux accentuer certains traits personnels et professionnels susceptibles de contrer ces obstacles et d'ouvrir à une relation pédagogique fructueuse.

Tentons maintenant d'esquisser un portrait de l'enseignant de la classe optimale d'arts plastiques au secondaire en jetant l'éclairage sur deux importantes facettes de sa personne : ce qu'il est et ce qu'il fait. Tout en traçant cette esquisse, mettons l'ac-

cent sur quelques traits susceptibles d'atténuer le jeu et la portée des aspects négatifs évoqués précédemment.

2.1 Ce qu'est l'enseignant

Le professeur d'arts plastiques au secondaire est d'abord une personne spécialisée dans le domaine; sa spécialisation lui vient d'une part de sa formation disciplinaire poussée et d'autre part de son implication dans le champ des arts. Ce que nous entendons par implication peut prendre des formes variées; pour certains, il peut s'agir d'une pratique suivie en création plastique alors que pour d'autres, il peut s'agir d'un engagement en tant qu'agent culturel dans le milieu.

Ces deux caractéristiques, formation spécialisée et implication, sont d'une grande importance. Ce sont elles qui, pour une bonne part, confèrent à l'enseignant un statut de "personne d'art". Elles se traduisent concrètement par une familiarité avec le processus, les matériaux, les outils, les techniques, les notions disciplinaires de même qu'avec les différentes sources culturelles du milieu. Quand il manipule les matériaux et les outils, l'enseignant exerce une certaine fascination chez les élèves qui le voient manier avec adresse et naturel. Ses connaissances sur l'art en général et sur l'histoire de l'art donnent perspective à son discours.

L'imprégnation ou l'insertion dans la discipline colore toute la personnalité de l'enseignant; c'est une "personne d'art" qu'on ne confond pas avec le professeur de sciences. L'insertion dans le domaine et les aptitudes artistiques de l'enseignant peuvent atténuer considérablement le jeu de certains facteurs défavorables; grâce à elles, l'enseignant peut se voir conférer par les adolescents un statut *"d'adulte significatif"*, un statut lui permettant de jouer pleinement son rôle d'éducateur et de guide dans la recherche de valeurs qui inspirent et qui donnent un sens à la vie.

> "*Car il faut bien se rappeler que les valeurs ne se transmettent que par des échanges entre les générations, où des adultes deviennent des personnes significatives aux yeux de l'adolescent et sont choisies par lui parce qu'elles mettent en pratique, « soit la précision technique, soit une méthode de recherche scientifique, une interprétation convainquante de la vérité, un code d'honneur, un type de vérité artistique ou un mode d'authenticité personnelle »*" (Erikson, 1968, p. 248, cité par Guindon, 1982, p. 95).

Nous venons d'évoquer deux avenues par lesquelles le maître d'art acquiert son appartenance disciplinaire. De façon beaucoup plus générale, l'enseignant est compris lui aussi comme un système humain structuré et évoluant dans un milieu au sein duquel il connaît des interactions. La nature de cette recherche ne permet pas d'explorer la personne de l'enseignant et ses modes d'actualisation en classe d'art avec autant de détail que nous le faisons pour la personne de l'élève. Mais comme il semble que l'actualisation de l'élève en classe d'art soit fonction, pour une bonne part, de l'actualisation de l'enseignant, il importe de mettre en lumière des caractéristiques permettant plus particulièrement de définir l'enseignant en tant qu'interacteur privilégié en classe optimale d'arts plastiques.

À plusieurs points de vue, l'enseignant peut se définir comme une ressource humaine plus mature que l'élève. Étant plus âgé, son expérience de vie en général lui donne plus de recul et plus d'emprise sur son expérience personnelle. Ses potentialités expérientielles et conceptuelles lui donnent plus d'autonomie de pensée, une autonomie fort précieuse en regard du rôle d'élucidateur qu'il doit jouer auprès des adolescents.

De cette maturité, se dégagent plus spécifiquement deux caractéristiques qui rendent l'enseignant capable d'inspirer confiance à l'élève et d'établir une climat propice au vécu d'expériences de création significatives.

D'une part, la maturité affective de l'enseignant en fait une personne fiable aux yeux de l'adolescent. Son équilibre personnel et sa stabilité émotive incitent l'élève à prendre et à développer une attitude de confiance essentielle au vécu d'une dynamique de création féconde. Comme la stabilité apparaît être la caractéristique première du milieu idéal au cours de l'adolescence, les adultes qui interviennent auprès des jeunes du secondaire doivent faire montre de cohérence au plan des valeurs et du support.

D'autre part, la maturité peut se traduire en termes de sérénité de fond car, pour inspirer confiance à l'élève, il importe que l'enseignant ait une certaine confiance en lui-même et envers ce qui peut advenir. L'expérience de son propre développement joue de façon particulière de ce point de vue. Lorsqu'il joue son rôle d'accompagnateur, sa sérénité de fond l'aide à demeurer maître de lui-même face à certains débordements adolescents de même que face aux inégalités d'humeur des élèves. Il accueille et comprend ces manifestations et, plus encore, il amène l'élève à comprendre que ce qui lui arrive s'inscrit dans le cours de son développement normal. Au moment où l'adolescent semble perturbé par le matériel d'émergences troublantes, la sérénité de fond du maître d'art s'avère d'une importance capitale.

Enfin, sérénité et maturité interagissent. Alors que l'une inspire confiance face à ce qui peut advenir, l'autre incite à la nuance et au discernement. Tout en encourageant l'adolescent à s'ouvrir à ses émergences, le maître d'art est sensible à sa disponibilité affective et la respecte. D'un autre point de vue et peut être plus indirectement, ces qualités de l'enseignant jouent subtilement dans son rôle d'amener l'élève à apprivoiser l'insécurité.

2.2 Ce que fait l'enseignant

Adoptons maintenant un autre angle de vision pour définir l'enseignant de la classe optimale d'arts plastiques à travers son agir.

L'enseignant est le principal orchestrateur du temps et des activités en classe d'art. En ce sens, il conçoit et propose des pistes de projets suffisamment ouverts pour permettre aux élèves de s'y impliquer personnellement. Dans l'accomplissement de cette importante fonction, il demeure sensible à certains indices qui permettent de pressentir la pertinence de certaines thématiques et d'envisager des projets plastiques qui collent plus sensiblement aux caractéristiques des différents groupes-matière.

Inspiré par les schèmes que sa formation et son implication disciplinaires l'ont amené à se donner, il apporte une attention particulière aux aspects essentiels au vécu d'expériences de création plastique fécondes; il précise et explique les consignes importantes à cet égard; il amène ainsi l'élève à comprendre et à s'approprier la démarche.

En référant au découpage du processus créateur que nous proposons au chapitre précédent, explorons sommairement ce que fait l'enseignant à chacune des phases.

En ce qui a trait à la phase d'ouverture, l'enseignant planifie les activités de mise en situation ou de réchauffement; il conçoit, trouve ou réalise le matériel nécessaire à ces activités et prévoit l'aménagement matériel et situationnel propice. Plus spécifiquement en ce qui a trait au processus, il parle du rôle essentiel de l'émergence et de l'immersion et conçoit des stratégies pour aider les élèves à en tirer parti.

Au cours de la phase d'action productive, il apporte un support technique et conceptuel tout en se tenant à distance aux moments opportuns; il aide à élucider certains problèmes sans intervenir directement dans les réalisations et ne suggère pas de

contenus d'images. Pour que la distribution et le remisage des matériaux et des outils n'accaparent pas une trop grande proportion de son temps d'interaction avec les élèves, il voit à l'établissement de modes de fonctionnement et d'usages selon lesquels l'élève apprend à se servir de façon autonome et économique; il évite ainsi d'être perçu comme un pourvoyeur de matériaux et d'outils. Plus directement en ce qui a trait au processus, il se préoccupe de l'établissement d'un climat favorable à la circulation intérieur-extérieur évoquée avec insistance au chapitre précédent. Il parle aussi de l'importance de développer à fond et de mener à terme les produits de création et supporte l'adolescent en ce sens.

Enfin, en rapport avec la phase de séparation, il planifie des activités et des stratégies qui aident l'élève à apprécier ses images, celles de ses pairs et celles d'artistes. Quand il a lui-même une pratique en création plastique, il laisse voir son travail à l'occasion et en discute; il évite de se présenter comme un modèle à suivre et laisse plutôt voir que, pour lui aussi, l'implication dans l'image importe. En ce qui a trait au processus, il discute avec les jeunes de la relative valeur du produit et de l'importance de s'en détacher pour se projeter vers d'autres images permettant de se saisir et de saisir le monde davantage encore. Il parle aussi des fluctuations inhérentes au vécu de la dynamique de création; en ce sens, il fait prendre conscience à l'élève de différents aspects de la démarche. Métaphoriquement, il amène à constater que pour atteindre le haut de la vague en création plastique, il faut accepter d'en redescendre une fois l'oeuvre achevée. Enfin, de façon plus générale, il conçoit des stratégies de réflexion et d'objectivation.

Enfin, conscient du rôle qu'il peut jouer à titre d'adulte significatif, il endosse l'élève; il le reconnaît dans ce qu'il est et reconnaît la valeur de son image.

3 - Les composantes sociales

3.1 Le groupe-matière

Dans le contexte scolaire actuel au secondaire, il arrive couramment que d'une discipline à l'autre, l'élève se retrouve au sein d'un groupe différent. Le groupe-matière, c'est l'ensemble des élèves que l'adolescent retrouve en classe optimale d'arts plastiques et qu'il ne retrouve pas nécessairement dans d'autres disciplines. Même si quelques membres du groupe-matière suivent déjà ensemble d'autres cours, le fait de se

retrouver en présence de nouveaux élèves en classe d'art modifie la nature des modes d'être en groupe et des modes d'interaction.

C'est à travers la dynamique interactive des élèves qui le composent que le groupe-matière se définit. Selon la perspective systémique, un ensemble est plus que la somme de ses parties. Ce qu'on peut appeler "la couleur du groupe-matière", résulte davantage des modes d'interaction des élèves qui le composent et de leur manière d'être en groupe que de la simple juxtaposition des caractéristiques de chaque élève.

L'enseignant exerce lui aussi une certaine influence sur le développement de la dynamique qui caractérise le groupe-matière. Son style personnel de gestion du temps, de l'espace et des objets qui y transitent est déterminant dans l'établissement et l'évolution de la dynamique du groupe. En classe optimale d'arts plastiques, une dynamique particulière s'établit du simple fait que les élèves sont regroupés en microgroupes de trois ou quatre élèves. C'est plus particulièrement en tant que membre d'un microgroupe que l'élève prend sa place dans l'ensemble plus englobant que représente le groupe-matière. La dynamique d'ensemble résulte non seulement de l'interaction des personnes du groupe mais aussi, de l'interaction des microgroupes qui s'y forment.

3.2 Le microgroupe

En classe optimale d'arts plastiques, un microgroupe c'est un petit groupe de trois ou quatre élèves qui partagent une table de travail commune, qui partagent aussi à l'occasion les médiums et les outils et qui ont des échanges spontanés. Il arrive aussi que les membres d'un microgroupe soient impliqués dans une réalisation collective. Toutefois la structuration du groupe-matière en microgroupes ne limite pas de façon exclusive les modes d'affiliation pour les projets collectifs.

En contexte de création, il est appréciable de se sentir plus particulièrement proche ou entouré de quelques pairs. En travaillant de façon isolée, l'élève aurait le sentiment d'être quelque peu noyé au sein du groupe-matière. En partageant sa table avec deux ou trois camarades et en travaillant en leur compagnie, l'élève développe ordinairement un sentiment d'appartenance à son microgroupe. Son insertion au microgroupe transige en quelque sorte son insertion au groupe-matière.

Le microgroupe joue aussi un important rôle de support-interaction. Si les élèves sont ainsi regroupés, ce n'est pas pour les inciter à bavarder entre eux mais pour leur permettre de profiter du support de pairs en cours d'action.

L'expérience d'artistes en arts visuels nous fait croire à la pertinence de tels regroupements; plusieurs artistes voient dans le partage d'un atelier non seulement des avantages économiques mais aussi une stimulation féconde pour la poursuite de leur démarche. Tout en travaillant en présence de pairs, l'artiste parvient à se centrer si bien qu'à le voir on peut croire qu'il est seul avec lui-même, comme si une bulle de verre l'isolait des déplacements, des bruits et des manipulations des personnes avec qui il partage son atelier; et pourtant la présence des autres est ressentie comme supportante.

L'exemple de l'atelier d'artiste partagé tend à nous convaincre de la pertinence du regroupement des élèves en petites unités; d'autre part, l'expérience de plusieurs classes d'art au secondaire fonctionnant sous ce principe nous incite encore davantage à privilégier ce type d'aménagement dont le rôle nous semble capital pour le développement d'un climat de confiance et de support. Comme nous l'avons déjà dit, l'élève retrouve en classe d'arts plastiques des pairs qu'il ne rencontre bien souvent qu'en cette occasion. Pour qu'une dynamique d'appartenance et de confiance s'installe, il importe que l'adolescent puisse développer une relation plus particulière avec deux ou trois autres élèves.

Au chapitre suivant, nous discuterons de l'évolution des microgroupes en parlant d'abord de la façon dont ils prennent naissance en classe optimale d'arts plastiques au début de l'année scolaire.

3.3 L'école et le contexte socioculturel

Sans entrer dans l'étude détaillée de la structure et du rôle de l'école et du milieu socioculturel, notre modèle reconnaît leur influence dans la dynamique de la classe optimale d'arts plastiques. De façon générale, nous pouvons croire que tout ce qui contribue au climat de l'école n'est pas sans teinter le climat des cours qui s'y déroulent. Nous observons en premier lieu une influence plus directe sur les personnes, sur leur manière d'être à l'école de même que sur le sentiment qu'ils éprouvent d'y être. Il y a aussi une influence sur les usages, sur les modes de fonctionnement et sur les agirs en collectivité. D'une école à l'autre, le concept d'autorité varie de façon significative; cette variation a d'importantes répercussions sur le climat scolaire.

Semblablement, les caractéristiques du milieu socioculturel ont un impact indirect mais non moins évident dans la dynamique de la classe optimale d'arts plas-

tiques. Nous reconnaissons par exemple l'influence des modes de vie ou encore des caractéristiques particulières d'un quartier ou d'une région.

L'importance que l'école et le milieu socioculturel accordent à l'éducation artistique donne un bel exemple des répercussions que peuvent avoir ces deux sous-composantes sociales sur la classe optimale d'arts plastiques. Dépendamment de la valeur que l'on reconnaît à ce type d'études, le temps et l'argent qu'on y consacre peut varier de façon significative.

C'est plus particulièrement à titre de composantes environnementales de la classe d'art que l'école et le milieu socioculturel retiennent notre attention.

3.4 La famille et les amis

Nous reconnaissons aussi le rôle non négligeable que peuvent jouer la famille et les amis dans la dynamique qui nous intéresse; comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, il s'agit là des personnes les plus significatives aux yeux de l'adolescent. La famille et les amis peuvent représenter pour l'élève ce que Kris (1952) appelle "*le public*". Il semble que dès la phase d'action productive, l'idée d'un virtuel public joue dans l'esprit de celui qui crée. L'élève en phase de production utiliserait les éléments du langage plastique en quelque sorte comme moyens de communication avec une personne imaginée ou encore avec une personne réelle avec qui il dialogue de façon imaginaire. C'est là un aspect particulier dont certains élèves seraient plus ou moins conscients tandis que d'autres sembleraient vivre plus inconsciemment ce type de présence fictive. Ainsi, la famille et les amis peuvent jouer un rôle relativement important en cours de production, et ce, en dépit du fait qu'ils sont physiquement absents de la classe d'art.

Enfin, toujours à titre de public privilégié, la famille et les amis jouent un rôle encore plus évident au cours de la phase de séparation alors que l'élève doit mettre un terme à sa relation plus exclusive avec son image pour la soumettre au regard de ses pairs et, plus largement, à celui de personnes qu'il perçoit comme significatives.

3.5 L'histoire de la classe comme persistance et mémoire des interactions

Même si la composante "histoire de la classe" n'a pas autant de matérialité que les autres composantes structurelles, le précepte de pertinence nous enjoint de la poser comme une des composantes capitales de la dynamique que nous modélisons.

L'histoire qui se déroule progressivement en classe optimale d'arts plastiques joue un rôle de premier plan quant à l'actualisation potentielle de l'élève par la création plastique.

Le climat de la classe est une sorte d'indicateur de l'histoire de la classe d'art. Si l'on s'entend pour dire qu'en toute situation d'enseignement le climat de confiance psychologique est d'une grande importance, il nous semble encore plus important en classe d'arts plastiques en raison du relâchement des contrôles nécessaire au vécu de certains aspects de la démarche. Il suffit de penser à la phase d'ouverture; on a vu que cette phase fait appel à un certain relâchement des contrôles ou des mécanismes de défense. Grâce au climat de confiance psychologique, les adolescents se sentent plus à l'aise pour aborder en classe des questions relatives aux émergences; ils se sentent aussi plus à l'aise avec leurs émotions et plus à l'aise pour reprendre contact avec le matériel que leurs émergences ont fait jaillir. Au cours des phases subséquentes, le climat de confiance nous apparaît tout aussi important; la circulation intérieur-extérieur qui donne sens à la phase de production de même qu'à celle de séparation ne peut prendre une place effective que dans un contexte serein.

Pour définir de façon plus concrète ce que nous entendons par "climat de confiance psychologique", nous faisons appel aux concepts de "sécurité psychologique" et de "liberté psychologique" auxquels Rogers (1961) réfère pour traiter des conditions externes de la créativité. Dans un climat de confiance psychologique, l'étudiant du secondaire se sent accepté; il sent que le milieu qui interagit avec lui reconnaît sa valeur personnelle; de plus, il sent qu'on tente de le saisir à partir de son point de vue; même si la classe d'arts plastiques n'exclut pas toute forme d'évaluation, il ne se sent pas jugé personnellement (sécurité psychologique). Enfin, dans un climat de confiance psychologique, l'étudiant se sent libre de penser, de sentir et d'être vraiment lui-même; en d'autres termes, on peut dire que son champ d'expression admissible s'élargit (liberté psychologique).

En tant que mémoire et persistance des interactions et des événements, l'histoire de la classe d'art nous apparaît donc une composante dont il faut tenir compte dans la représentation structurelle de la classe. Les structures humaines et sociales de la classe optimale d'arts plastiques doivent composer avec elle.

4 - Les composantes matérielles

4.1 Les composantes spatiales

Lorsqu'il est question des lieux de la classe optimale d'arts plastiques, nous pensons tout de suite à la classe-atelier qui certes représente l'endroit où se vit principalement le cours d'art. Mais dans l'esprit de notre modèle, les lieux de la classe optimale débordent du strict cadre scolaire pour englober d'autres lieux qui jouent de façon directe ou indirecte dans la dynamique de la création plastique.

4.1.1 La ronde de l'adolescent

L'ensemble des lieux qui forment le circuit personnel de l'adolescent retient notre attention en raison de l'importance que nous accordons aux phénomènes d'émergence et d'immersion qui caractérisent plus particulièrment la dimension d'inspiration et la phase d'ouverture.

Pour plusieurs jeunes, le circuit personnel comporte un *coin d'adolescent*, un lieu plus exclusif où l'élève se sent libre de toute contrainte. Le coin de l'adolescent représente certes un lieu privilégié pour les expériences d'émergence et d'immersion; comme il s'y sent à l'aise, l'élève arrive plus facilement à relâcher certains contrôles, favorisant ainsi la venue d'émergences. Le goût pour l'isolement dans un ou des lieux favoris semble être une caractéristique courante au moment de l'adolescence.

Pour certains élèves, il peut encore s'agir de la rue ou du fond d'une ruelle ou plus simplement d'une chambre à coucher. Nous visons ici l'ensemble des endroits que l'adolescent fréquente de façon privilégiée et où il est susceptible de connaître des émergences ou toute autre forme d'expérience saisissante.

4.1.2 La classe d'art

Il y aurait beaucoup à dire sur le local de la classe optimale d'arts plastiques. Limitons notre propos à la mise en évidence des caractéristiques plus directement liées aux orientations spécifiques de notre modèle.

Comme la classe-atelier doit répondre à des besoins de nature différente, sa polyvalence est une de ses principales qualités.

La polyvalence s'exprime d'abord dans l'aménagement du mobilier. La classe d'art profite d'une surface de plancher plus grande qu'une classe ordinaire. Cela

permet entre autres plus de mobilité en termes de déplacements de même qu'en termes d'aménagement. La disposition du mobilier permet de consacrer une partie importante de l'espace à l'action productive proprement dite tout en ménageant certains coins pouvant servir d'isoloirs. La distribution irrégulière des tables de travail permet de créer un espace dynamique qui laisse plus de choix à l'élève; en arrivant en classe, il est porté à choisir une place qui correspond à sa manière d'être en groupe. Alors que certains préfèrent une place plus centrale, d'autres montrent une préférence pour une place qui leur assure une relative intimité. Une fois choisie, la place où les élèves se retrouvent en microgroupes demeure relativement permanente; de cette manière chaque microgroupe a la chance de s'approprier plus manifestement son espace ou son coin, ce qui favorise encore le développement d'une certaine sécurité psychologique.

La polyvalence inspire encore d'autres aspects de l'organisation matérielle. Il y a entre autres, les sources de lumière. Bien fenestré, l'atelier permet d'exploiter la lumière naturelle au cours de travaux tirant parti d'une utilisation subtile de la couleur. Un système d'éclairage à lumière blanche doté de rhéostats peut pallier le manque de lumière naturelle tout en permettant de jouer avec le niveau d'éclairage. Les rhéostats et les stores assurent un certain contrôle de l'éclairage, particulièrement appréciable lors de séances de projection de même que lors d'activités requérant l'obscurité ou un faible éclairage; à titre d'exemple, la possibilité d'atténuer l'éclairage permet un recours plus efficace aux techniques de visualisation.

Enfin, certains équipements audiovisuels tels que le magnétophone, le projecteur-diapositives, le rétroprojecteur et la chaîne vidéo permettent aussi une certaine polyvalence dans l'aménagement de situations ou d'ambiances favorables à l'inspiration et à la centration.

Comme nous l'avons laissé voir au chapitre précédent, le recours à des trames sonores est chose courante en classe optimale d'arts plastiques. S'il s'agit parfois de trames suggestives, dans la majorité des cas il s'agit de trames qui favorisent la centration et la circulation intérieur-extérieur dont nous avons parlé à maintes reprises. En raison du fréquent recours à ce type de trames, le magnétophone fait partie de l'équipement permanent de la classe d'art.

Pour être un peu plus explicite, ajoutons quelques mots sur les trames sonores dont il est question ici. Dans le langage des spécialistes, on parle plus exactement de musique de type "nouvel âge" et de musique minimale. Nous nous intéressons plus particulièrement au répertoire des constructions sonores qui exploitent certains modes

répétitifs pour donner un effet semblable à celui d'un "mantra"[1]. Généralement, ces trames sonores présentent peu de modulation quant à la hauteur et à l'intensité des sons.

Comme nous l'avons laissé entendre plus tôt, des trames sonores plus suggestives peuvent aussi supporter efficacement les phases d'ouverture et d'action productive. Les possibilités en ce sens sont encore plus nombreuses. Il y a, entre autres, certains enregistrements d'environnements; il peut s'agir d'enregistrement des sons et des bruits de la forêt, du vent dans les branches des arbres ou encore du battement des vagues sur une plage. Il s'agit plus particulièrement ici de trames pouvant servir à la mise en situation; de telles bandes sonores semblent efficaces pour susciter la venue ou le rappel d'émergences ou tout simplement pour favoriser la centration. Elles permettent aussi de couvrir plusieurs bruits de fond qui risquent de briser la concentration. Ces bandes sonores ne représentent toutefois qu'une avenue parmi d'innombrables possibilités en matière de mise en situation.

Comme dans notre modèle il est question de répertoire d'objets pouvant susciter la venue ou le rappel d'émergences, on retrouve des objets de ce type en classe d'art. Les possibilités en ce sens sont nombreuses; il s'agit parfois de plantes, d'oiseaux, de cristaux, de minéraux, de répliques de plâtre, d'objets hétéroclites, de livres, etc. L'atelier ne prend pas pour autant l'allure d'un marché; il se définit plutôt comme un lieu de travail inspiré par la présence d'objets, un lieu vivant et stimulant. Ce type d'aménagement fait appel à la nuance et à un certain dosage, sans quoi, l'élève risque de l'interpréter comme une incitation à la dispersion plutôt qu'à la centration. Il arrive que l'élève participe à ce type d'aménagement.

En ce qui a trait à l'aspect environnemental de la classe-atelier, il nous faut parler de l'espace d'affichage ou d'installation; il s'agit là d'un aménagement qui supporte didactiquement la phase de séparation au cours de laquelle l'élève prend une distance objective par rapport à sa réalisation et la soumet au regard des autres. Recouvertes de liège, certaines sections de mur facilitent l'affichage et la prise d'une distance plus réelle par rapport à l'image. Pour les réalisations tridimensionnelles, quelques podiums permettent la mise en valeur des productions et l'appréciation à distance.

Comme on incite l'élève à apporter en classe des éléments facilitant une reprise de contact avec ses émergences ou plus largement avec son espace intérieur, il

---

1 - En méditation transcendentale, par "mantra" on désigne un petit mot d'une ou deux syllabes que le méditateur répète au moment où il veut entrer en méditation.

importe de trouver en classe d'art ou aux abords de celle-ci des casiers de rangement sécuritaires pour le remisage de ces éléments. Quoique d'organisation matérielle, cette caractéristique contribue elle aussi à l'établissement d'un climat de confiance. L'élève ne voudrait pas laisser en classe, à la portée de quiconque, un objet qui le rejoint intimement et qui, en ce sens, a de la valeur à ses yeux.

Enfin, un dernier aspect ayant trait au rangement doit être signalé. En classe optimale, chaque élève dispose d'un cartable dans lequel il conserve ses travaux à deux dimensions. En plus de protéger son travail d'une séance à l'autre, le cartable permet à l'élève de revenir sur ses productions antérieures pour les mettre en perspective et pour prendre conscience de son cheminement. Chacun des groupes-matière dispose d'un espace de rangement pour le cartable de chacun des élèves.

En ce qui concerne les médiums, les outils et les matériaux de la classe d'art, nous limitons le propos à ne soulever qu'un aspect qui sert de repère pour le choix de ces items dans le cadre de notre modèle. Comme il est question du développement d'une motricité fine chez l'adolescent de même que du développement d'une capacité de symboliser plastiquement, il nous apparaît essentiel d'accorder une certaine importance à la qualité des outils, des médiums et des matériaux. Il est plus probable que l'élève puisse développer son potentiel de représentation plastique avec un matériel de qualité; par exemple, s'il devait travailler avec un pinceau de mauvaise qualité, l'élève aurait certes du mal à obtenir des résultats satisfaisants; pour les doués comme pour ceux qui éprouvent des difficultés au plan de la motricité, il y aurait là un risque de découragement devant l'impossible contrôle du rendu.

4.2 Les composantes temporelles

4.2.1 La place du cours optimal d'arts plastiques dans le temps scolaire

Contentons-nous de mettre en lumière quelques aspects qui permettent de définir l'horaire de la classe optimale d'arts plastiques. En raison de notre croyance profonde en la valeur développementale des arts plastiques pour les adolescents du secondaire, nous serions tenté de suggérer pour notre discipline un horaire généreux en termes de temps. Évitons ce piège pour suggérer quelques balises qui permettent de concevoir un horaire raisonnable.

Une période d'arts plastiques profitable ne dure pas moins d'une heure. Comme à chaque début de cours la mise en place demande un certain temps et comme

le remisage accapare lui aussi du temps à la fin du cours, une période minimale de soixante minutes apparaît nécessaire. Nous pourrions proposer des périodes encore plus longues; cela représenterait peut-être un avantage pour les élèves des niveaux secondaire IV et V; toutefois, en raison de la moins grande capacité de concentration des élèves plus jeunes, la période de soixante minutes suggère une moyenne-repère.

Quant à la fréquence des cours et à l'importance qu'ils prennent dans la grille-horaire de l'élève, un autre aspect peut donner un éclairage pour l'établissement d'un horaire convenable. Au début du cours secondaire, un projet d'arts plastiques s'échelonne plus souvent sur une ou deux périodes de cours tandis que vers la fin du secondaire, certains projets prennent une envergure relative et nécessitent plus de périodes. Cette variation est liée, encore une fois, à la capacité de concentration variable des plus jeunes aux plus vieux. Si la grille-horaire ne faisait revenir le cours d'art qu'à tous les quatre jours de classe, certains projets pourraient demander plus d'un mois pour être complétés; de plus, l'élève risquerait de perdre le fil en cours de production.

Tel que le spécifie le nouveau régime pédagogique (Gouvernement du Québec, 1990), l'éducation artistique est obligatoire pour les niveaux secondaire I et II et s'ouvre à deux ou trois options. En optant pour les arts plastiques, l'élève a droit annuellement à environ 100 heures de cours dans cette discipline. Pour les niveaux secondaire III, IV et V, l'éducation artistique est optionnelle; s'ils prennent l'option arts plastiques, les élèves de ces niveaux ont droit eux aussi à environ 100 heures d'éducation plastique par année.

Ce qui importe plus particulièrement ici, ce n'est pas tant de dessiner l'horaire idéal mais bien plus de voir si le régime pédagogique permet réalistement de vivre la dynamique d'actualisation par la création plastique telle que nous la représentons. Comme l'élaboration de notre modèle a profité de l'alternance du regard entre la réalité scolaire et nos formalisations théoriques, nous croyons que le contexte scolaire québécois actuel se prête au vécu d'une telle dynamique tout en laissant place à des ajustements spécifiques aux différents milieux.

4.2.2 La place du cours optimal d'arts plastiques dans la vie de l'adolescent

Comme les lieux de la classe optimale d'arts plastiques débordent du strict cadre scolaire, le temps lui aussi dépasse les strictes limites de l'horaire. De façon très large, toute la vie de l'élève peut nourrir la dynamique de la création plastique. Mais de façon plus spécifique, certaines démarches ou certains efforts librement consentis servent

avantageusement la dynamique dont nous tentons de saisir la figure. Le temps que l'élève consacre à certaines formes de questionnement, à la recherche de pistes inspiratrices, à l'écoute de l'émergence et à l'immersion, au recueil de traces impressionnistes susceptibles d'inspirer l'élaboration d'images plastiques, colore significativement non seulement la création plastique mais aussi tous les types de résolution de problème qui font appel à l'intériorisation et à l'investissement personnel. Il importe de réserver une partie du temps scolaire pour discuter de l'importance de telles démarches et des modalités pratiques qu'elles peuvent prendre.

4.2.3 Le commencement et la fin d'un cours d'arts plastiques

Les procédures qui caractérisent le début d'une période-type ont comme dénominateur commun qu'elles tendent à favoriser la centration. Qu'on soit au début, au milieu ou à la fin d'un projet, l'intervention éducative tient compte du fait qu'en arrivant en classe d'art, les élèves sont plus ou moins dispersés, sortis du contexte. Rituellement, les premières minutes du cours d'art ont pour fonction de ramener l'élève dans le contexte de la création plastique. Si l'on en est au tout début d'un projet, ces minutes initiales préparent aux activités de mise en situation. Comme c'est plus souvent le cas, si un projet est déjà lancé, les cinq à dix premières minutes du cours ont plus particulièrement pour fonction de ramener l'élève dans un contexte de centration favorable au processus créateur.

Vers la fin de la période, avant de remiser leurs outils et leurs matériaux, les élèves rassemblent les éléments ou les traces qui leur permettront de reprendre plus facilement contact avec l'image en élaboration lors d'une prochaine période-cours.

Étant donné que dans le contexte scolaire le temps se découpe en périodes-cours, le cycle de création est inévitablement coupé ça et là. Dans un tout autre contexte, le travail de l'artiste visuel est lui aussi coupé par toutes sortes d'exigences; il faut bien que l'artiste s'arrête pour manger, pour dormir, ou enfin pour vaquer à d'autres occupations. Quand il revient à son travail, l'artiste se donne certaines conditions qui lui permettent de reprendre plus rapidement le fil de sa production. À titre d'exemple, il consulte des notes, ou met une trame sonore, ou encore commence par écrire spontanément quelques mots qui lui viennent, etc. Dans le contexte de la classe optimale d'arts plastiques, les débuts et les fins de cours sont aménagés de manière à faciliter la mise à l'oeuvre ou le retour au travail déjà amorcé.

CHAPITRE V

TÉLÉOLOGIE DES COMPOSANTES DU COURS OPTIMAL D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE

(DIMENSION ÉVOLUTIVE)

Introduction

Nous abordons ici le chapitre qui tire en quelque sorte le dernier trait de notre triangulation systémique en dirigeant plus spécifiquement l'attention sur la dimension évolutive du modèle. Comme dans tout système ouvert, les composantes du cours optimal d'arts plastiques évoluent en fonctionnant. Ça et là, les chapitres III et IV laissent entrevoir, tantôt formellement, tantôt implicitement, certaines directions évolutives que poursuivent les structures impliquées dans notre modèle.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction générale, les chapitres III, IV et V s'interpénètrent ou se répondent car il est à la fois inopportun et impossible d'ériger des barrières étanches entre les dimensions fonctionnelle, structurelle et évolutive de notre objet. Mais au-delà des pistes de variance évoquées ça et là aux chapitres III et IV, il importe maintenant de traiter plus explicitement de la direction évolutive et de le faire en explorant des changements sectoriels permettant d'entrevoir l'alignement d'ensemble.

La question de la variation pourrait être abordée de plusieurs façons. On pourrait par exemple proposer l'exploration des variations observables ou prévisibles d'un contexte à un autre; un tel projet demanderait une très vaste étude et nous paraît secondaire par rapport aux visées de notre modèle.

L'étude de la variation pourrait aussi nous inciter à dessiner le plus explicitement possible les stades marquant plus systématiquement l'évolution de certaines composantes ou sous-composantes du système modélisé. Réalistement, nous devons reconnaître que l'état actuel de développement du présent modèle ne permet pas de privilégier cette option; il y aurait vraisemblablement là une piste pour des recherches ultérieures qui permettraient d'enrichir le modèle au fur et à mesure de ses applications à venir car, comme tout objet posé dans le temps et dans l'espace, notre modèle est appelé lui aussi à évoluer.

Davantage inspiré par le précepte téléologique, le présent chapitre nous amène plus modestement à traiter du sens de l'évolution du système modélisé en essayant de montrer la direction que prend l'évolution de ses principales composantes. Sans chercher à nettement définir un état final recherché, nous tentons d'indiquer le sens de l'alignement des composantes en poursuite de finalité.

L'orientation téléologique nous amène d'abord à poser la question du "projet" que poursuit le système "cours optimal d'arts plastiques" tel que nous le modéli-

sons. Nous voyons que c'est à travers le projet reconnu chez l'élève, sa principale composante, que le cours optimal d'arts plastiques trouve plus explicitement le but qui le polarise. Ainsi, l'évolution de l'élève en tant que composante centrale retient la grande part de notre attention dans ce chapitre. Cela ne nous empêche pas d'aborder le sens de l'évolution de l'enseignant du cours optimal, des micro-groupes et du groupe-matière; néanmoins, nos intentions nous portent à nous intéresser plus spécifiquement à l'évolution de ces autres composantes uniquement en fonction de l'évolution particulière de l'élève.

1 - Le projet du cours optimal d'arts plastiques

Puisque selon le précepte téléologique tout objet est modélisé en fonction du projet qu'il poursuit, il importe de poser explicitement le projet du cours optimal d'arts plastiques tel que nous le concevons, car c'est en fonction du but vers lequel il tend qu'il se spécifie pour prendre sa forme particulière.

Oublions quelques instants que l'objet "cours optimal d'arts plastiques" est un ensemble de composantes humaines, sociales et matérielles pour le personnifier et lui attribuer une pensée, des désirs et des intentions. On peut dire que le cours optimal d'arts plastiques est un être idéaliste en ce sens qu'il poursuit un idéal. Ce qu'il souhaite ardemment, c'est qu'en son sein, les adolescents du secondaire connaissent un certain type d'épanouissement compte tenu des possibilités et des limites de chacun et du contexte qu'il peut réalistement constituer. On peut voir que c'est en tenant plus particulièrement compte du projet de l'élève, sa composante centrale, que le cours optimal d'arts plastiques trouve l'idéal qui inspire son alignement.

Pour définir son but, il reconnaît d'abord chez les élèves un projet qui, plus largement, semble animer tous les humains; inspiré par la pensée humaniste, le cours optimal d'arts plastiques croit que la personne humaine est animée par une tendance à l'actualisation qui la fait tendre à l'épanouissement de ses potentialités et à son dépassement. Plus spécifiquement, le cours optimal d'arts plastiques au secondaire croit qu'il peut offrir un ensemble de conditions particulières permettant à la personne humaine adolescente de trouver réponse à sa tendance fondamentale; dans ce contexte, l'actualisation se traduit plus spécifiquement par l'élargissement de la conscience de l'élève, de

sa compréhension de soi et du monde, de son intégration personnelle et sociale, de son autonomie et de son bonheur.

Mais il s'agit encore là d'un but relativement général qu'il importe de spécifier davantage. Reconnaissons que lorsque nous parlons du projet du cours optimal d'arts plastiques, c'est plus exactement de notre projet, en tant que modélisateur, que nous parlons; car selon le précepte systémique de pertinence proposé par Le Moigne (1977), tout objet que nous considérons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur (p. 23). Précisons donc davantage nos intentions et posons les repères qui nous permettront de traiter de la direction évolutive des composantes.

Le projet que nous prêtons au cours optimal d'arts plastiques peut paraître quelque peu utopique. Pour donner plus de crédibilité à nos ambitions, traduisons cette question de façon plus téléologique. Lorsque nous dirigeons notre attention de façon privilégiée vers telle ou telle autre composante de même que lorsque nous cherchons à percevoir et à comprendre certains modes de fonctionnement et d'interaction, nous sommes inspiré en quelque sorte par un idéal qui oriente notre alignement. Sans avoir nettement défini cet idéal, nous pouvons le pressentir et l'intuitionner. Nous pouvons entrevoir un adolescent plus conscient, plus connaisseur de soi et du monde, plus intégré socialement, plus autonome, plus épanoui et plus heureux grâce aux conditions particulières rencontrées au sein du cours optimal d'arts plastiques. Au terme d'une année de travail au cours optimal d'arts plastiques, nous pouvons donc entrevoir une personne adolescente à qui ce cours a permis de réaliser une étape décisive au plan de son développement personnel. Plus loin dans le temps, nous pouvons entrevoir au sortir de l'adolescence une jeune personne d'âge collégial ou universitaire aux potentialités créatrices épanouies que nous définirons comme le "jeune créateur".

Voila donc deux images auxquelles nous référons explicitement ou implicitement quand nous parlons de nos points d'alignement. On peut comparer l'évolution de l'élève au sens large à une trajectoire posée dans le temps et marquée ça et là par des passages particuliers de développement. À la limite, cette ligne évolutive ne connaîtrait pour fin que la fin naturelle de l'élève en tant que personne humaine au terme de son existence. Privilégiant des points d'alignement plus prochains, nous sommes donc amené à entrevoir d'abord plus immédiatement l'image d'un élève au sortir d'une année de cours secondaire ayant pu profiter de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques; nous sommes amené à entrevoir aussi, juste un peu plus loin dans le temps, l'image du "jeune créateur", c'est-à-dire du jeune, collégien ou universitaire en bien des cas, pour

qui, le cours optimal d'arts plastiques au secondaire a représenté une étape décisive de cheminement. Prenons le temps de préciser un peu plus chacune de ces deux images pour mieux éclairer la téléologie que nous proposons.

Quand nous parlons de l'élève au sortir d'une année du cours secondaire enrichie par le cours optimal d'arts plastiques, nous nous référons plus directement à l'élève qui termine son secondaire III, et ce, pour des raisons que nous évoquons brièvement.

L'organisation actuelle des études secondaires au Québec fait en sorte que les élèves ne suivent pas nécessairement tous la même voie de formation en arts plastiques. D'une école ou d'une région administrative à l'autre, on observe bien des variantes. Ce qui nous importe ici, c'est qu'il est rare qu'un élève bénificie d'une éducation plastique continue au cours des cinq années de ses études secondaires. Ce n'est donc pas l'image d'un élève qui aurait reçu une formation plastique continue qui nous sert de point d'alignement mais l'image d'un élève qui a profité du cours optimal d'arts plastiques pendant un an. Plus précisément nous évoquons le secondaire III comme l'année scolaire où, pour la première fois, la démarche serait axée dans le sens du cours optimal d'arts plastiques.

Si l'image de l'élève qui termine son secondaire III est retenue de façon privilégiée, c'est aussi parce que des variations importantes se dessinent de la première à la dernière année du secondaire. Le secondaire III représente le moment central du cours secondaire. D'autre part, c'est aussi une période névralgique de l'adolescence; alors que l'élève de secondaire I nous apparaît tout juste à l'orée de l'adolescence, celui de secondaire III nous semble y être en plein coeur. Il n'en reste pas moins que, du secondaire I au secondaire V, nous retrouvons sensiblement dans l'élève la même structure générale plus ou moins organisée et enrichie par l'expérience. Tel que modélisé, le cours optimal d'arts plastiques nous semble adapté plus justement à des groupes des niveaux secondaire III, IV et V. Des travaux ultérieurs nous amèneront à chercher comment la démarche modélisée pourrait s'initier dès le secondaire I ou le secondaire II.

Enfin, une autre raison nous incite à prendre la fin du secondaire III comme point d'alignement. Tout au long de notre modélisation, nous subissons constamment l'influence de schèmes qui nous inspirent et qui supportent nos jugements de pertinence. Parmi les schèmes qui nous ont habité au cours de cette recherche, il y a celui d'une expérience d'enseignement des arts plastiques à des élèves de secondaire III. Tantôt

consciemment, tantôt inconsciemment, c'est pour une bonne part sous l'influence de schèmes résultant de cette expérience que s'est poursuivie notre réflexion.

Ainsi, lorsque comme point d'alignement nous retenons l'image de l'élève au sortir d'une année scolaire, c'est plus explicitement à l'élève au sortir de la troisième année du cours secondaire que nous pensons et c'est chez lui que nous entrevoyons les changements significatifs qui se sont opérés grâce au cours optimal d'arts plastiques. Nous ne l'entrevoyons pas comme un élève idéalisé qui aurait profité d'une magie quelconque mais plutôt comme un élève chez qui le cours optimal d'arts plastiques aurait permis d'aiguiller le développement de potentialités particulièrement importantes et significatives au plan de sa croissance personnelle.

D'autre part, lorsque nous parlons du jeune créateur pour désigner un point d'alignement plus lointain, nous pensons plus explicitement au collégien ou à l'étudiant universitaire à qui le cours optimal d'arts plastiques aurait permis de soutenir le développement de potentialités créatrices. Nous entrevoyons une jeune personne dont la créativité trouverait plus manifestement deux voies d'exercice : une voie plus instrumentale ou technique et une voie de nature plus expressive. Quand il manifeste sa créativité instrumentale, le jeune créateur aborde des problèmes théoriques ou pratiques de façon créative, c'est-à-dire en tirant parti non seulement de ses potentialités conceptuelles mais aussi de ses autres potentialités créatrices. En profitant de la conjugaison harmonieuse de ses composantes, il apporte des solutions originales aux problèmes rencontrés. Quand d'autre part il manifeste sa créativité expressive, il aborde des questions de nature plus énigmatique; il s'engage dans des réalisations qui lui permettent de préciser son identité et de questionner la signification des êtres et des choses. Son expression créatrice peut prendre des voies variées; il peut s'agir d'expression plastique, littéraire, gestuelle, dramatique, musicale, etc. Par sa recherche de voies de créativité expressive, le jeune créateur exprime son besoin de s'investir dans des réalisations qui lui permettent de se saisir et de saisir le monde et qui lui permettent aussi de créer progressivement le sens de son existence et de celle des êtres qui l'entourent. Mais si le jeune créateur peut représenter l'étudiant qui s'oriente dans un domaine artistique, il représente de façon beaucoup plus large le collégien ou l'étudiant universitaire qui s'oriente vers d'autres domaines; nous pensons alors à l'étudiant en génie qui s'investit dans l'écriture d'un roman, à l'étudiante en biologie qui éprouve le besoin d'écrire des chansons, à celui ou à celle de toute discipline désirant s'inscrire à des cours complémentaires de dessin pour trouver concrètement un lieu d'expression créatrice. Le jeune créateur pourrait sans

doute représenter aussi le jeune en situation de travail dès la fin des études secondaires; son image nous est toutefois plus floue et il nous faudra continuer à la préciser.

Nous avons tenu à spécifier, dès maintenant, ces deux représentations de l'élève projeté dans le temps parce que c'est en nous alignant vers elles que les autres composantes du cours optimal d'arts plastiques ont trouvé leur importance. C'est dire que les composantes structurelles et les modes de fonctionnement retenus dans ce modèle ont attiré notre attention et orienté notre étude en fonction d'une visée qui se dessine tantôt plus lointainement sous l'image du jeune créateur et tantôt plus immédiatement sous l'image de l'élève au sortir d'un secondaire III enrichi par le cours optimal d'arts plastiques. Quittons maintenant ces deux images pour explorer l'orientation plus spécifique des composantes et des sous-composantes participant au projet du cours optimal d'arts plastiques.

2 - Orientation de l'évolution de l'élève du cours optimal d'arts plastiques

Dans cette section nous sommes amené à discuter de la direction que prend l'évolution des composantes cognitives, affectives, motrices et coordonnatrices de l'élève qui profite du cours optimal d'arts plastiques pendant la troisième année du cours secondaire. Pour dessiner les tendances, nous parlons plus précisément du sens des changements que connaissent les composantes adolescentes du début à la fin du secondaire III. Comme chaque élève arrive en classe d'art avec un horizon personnel bien particulier, les caractéristiques de départ varient passablement d'un élève à l'autre. Aussi, quand, pour indiquer le sens de l'évolution des composantes, nous évoquons des différences entre caractéristiques initiales et caractéristiques finales, nous en référons à des caractéristiques que l'on pourrait vraisemblablement rencontrer chez un élève de secondaire III sans insinuer toutefois que ces caractéristiques seraient communes à tous les élèves de ce niveau.

2.1 Orientation de l'évolution cognitive de l'élève

De façon délibérée, nous traitons conjointement de l'orientation évolutive du pouvoir expérientiel et du pouvoir conceptuel. Si nous résistons à l'envie de démarquer l'une de l'autre, c'est que nous sommes conscient de la persistante difficulté que nous éprouvons à tracer nettement les frontières de l'expérientiel et du conceptuel. Si notre

difficulté peut s'interpréter comme une limite, elle peut tout autrement s'interpréter aussi comme une insistante tendance à comprendre le potentiel cognitif comme un objet unique profitant d'une double respiration. Nous traitons donc en une même section du développement interactif des dimensions cognitives tout en associant plus sensiblement certains changements à la maturation de l'une ou de l'autre des dimensions.

Étant donné que les pôles expérientiel et conceptuel semblent interagir constamment, nous sommes amenés à croire que les changements cognitifs que nous observons à travers certains comportements sont redevables au travail conjoint des composantes en dépit de l'apport parfois dominant de l'une ou de l'autre. Comme le laisse entendre Noy (1979), il est difficile de relier exclusivement certains comportements aux processus primaires, ce qui rend encore plus difficile l'observation du développement du pouvoir expérientiel. Nous inspirant des indications de Noy selon lesquelles les effets des processus primaires peuvent être déduits, et tirant parti du modèle d'Erikson (1964) que Guindon (1982) a développé davantage, nous avons proposé au chapitre IV des zones plus particulièrement redevables au domaine primaire.

Mais en référant plus directement à notre illustration du vécu de la dynamique de création en classe optimale d'arts plastiques au secondaire (section 3 du chapitre III), nous avons tenté d'associer plus explicitement certains comportements à la participation de l'une ou de l'autre des dimensions cognitives. C'est en poursuivant dans cette direction particulière que nous parlons de développement cognitif tout en nous permettant de reconnaître ici et là l'effet plus marqué du développement de l'une ou de l'autre des dimensions.

Au cours de la première phase du processus créateur, il se forme dans l'esprit de l'élève qui crée un embryon d'idée que nous appelons l'image pressentie; quand cet embryon se fait insistant au point que l'élève veuille passer à l'action pour tenter de le saisir, de lui donner forme, l'élève arrive au seuil de la seconde phase. Le développement de l'aptitude à laisser "s'embryonner" une idée encore vague qui mobilise l'action nous apparaît central parce qu'il donne le sens du développement cognitif en phase d'ouverture; le développement des aptitudes liées au vécu de l'émergence et de l'immersion semble contribuer pour une grande part au développement de cette aptitude plus englobante.

Nous évoquons ici le développement de deux aptitudes plus spécifiques que nous avons explorées au troisième chapitre : le développement de l'aptitude à vivre l'émergence de manière féconde et de l'aptitude à reprendre contact avec le matériel que

l'émergence a rendu accessible. L'évolution de ces aptitudes suppose celle d'aptitudes plus spécifiques encore; elle implique le développement de la capacité d'être interpellé ou d'éprouver un saisissement face à certains objets, de la capacité d'abandon au saisissement pour en faire l'expérience et de la capacité de reconnaître et de tirer parti des objets et des conditions qui l'ont provoqué. C'est principalement à travers le développement de ces aptitudes spécifiques que nous observons le développement cognitif en phase d'ouverture.

Plus concrètement, quelques indices permettent d'observer l'orientation évolutive de ce type d'aptitudes chez l'élève de secondaire III. Par exemple, on peut voir qu'à la fin de l'année, l'élève est touché par de plus nombreux aspects des êtres et des phénomènes; semblablement, le répertoire des objets qui le rejoignent expérientiellement semble se modifier et aurait tendance à s'élargir. Aussi, l'élève semble plus conscient des émergences qu'il accueille avec un peu moins de résistance; il prend aussi davantage conscience de ses immersions et de leur durée. Enfin, il commence à développer des moyens qui lui permettent de tirer parti de ses expériences d'émergence.

Mais les potentialités cognitives plus manifestes au cours de la première phase sont loin d'atteindre leur maturité au cours de la troisième année du secondaire; d'ailleurs, plusieurs d'entre elles semblent continuer d'évoluer ou de s'affiner tout au long de l'existence. Un peu plus loin dans le temps, la tendance évolutive de ces changements continue de se dessiner chez le jeune créateur. Sans s'élargir à l'infini, le répertoire des objets privilégiés s'ouvre et se meut pour donner préséance à de nouveaux ensembles d'objets "inspirants". La conquête de l'identité et le développement d'une certaine stabilité ayant calmé les excès de l'ascétisme adolescent, le jeune créateur intègre encore plus naturellement ses émergences aux diverses situations qui sollicitent sa créativité.

Le développement cognitif au cours de la phase d'action productive s'exprime globalement dans la capacité croissante de concrétiser plastiquement une image en correspondance intime avec la présence intérieure. L'évolution de deux aptitudes plus spécifiques semble liée au développement de cette aptitude globale; il s'agit de l'évolution de l'aptitude à demeurer en contact avec l'espace intérieur tout en reprenant les contrôles nécessaires à l'action et de l'évolution des aptitudes d'articulation conceptuelle.

Des indices permettent d'observer concrètement l'orientation évolutive de ces aptitudes chez l'élève de secondaire III. À la fin de l'année scolaire, l'élève est davantage capable de demeurer en contact avec son espace intérieur, c'est-à-dire de se

centrer en cours d'action. Quand toute la classe vit une intense centration, on a l'impression que chaque élève est seul avec lui-même quoique supporté par la dynamique du groupe. La centration profonde s'accompagne souvent de comportements auxquels l'élève s'abandonne sans en prendre conscience; une fois centrés, des élèves se laissent aller à ouvrir la bouche ou même à tirer la langue sans s'en rendre compte; certains deviennent décontractés alors que d'autres affichent une certaine tension due à l'intense canalisation de leurs ressources conscientes et mi-conscientes. Idéalement, en phase d'action productive, les élèves seraient pratiquement toujours centrés; vers la fin du secondaire III, sans être constantes, de telles centrations sont nettement plus fréquentes qu'au début de l'année scolaire. De plus, l'élève semble davantage conscient de la richesse et du bienfait de ces périodes d'intense centration en cours d'action. Aussi, du début à la fin de l'année scolaire, on observe une augmentation de la durée des centrations. Un peu plus loin dans le temps, on constate que chez le jeune créateur, la centration en cours de production est devenue encore plus habituelle, et ce, non seulement pendant les activités de création expressive ou de création technique mais aussi pendant toutes sortes d'activités de production.

Des indices permettent aussi d'observer la direction évolutive de l'aptitude d'articulation conceptuelle au cours du secondaire III. On observe d'abord une évolution de la capacité de faire des choix autonomes; choix de médiums plastiques, choix de supports[1], choix d'éléments de langage plastique[2], choix de substituts visuels, d'outils, de techniques ou de procédés. Il est aussi possible d'observer objectivement la progression de la pertinence des choix que pose l'élève en regard des objectifs qu'il poursuit; au cours de l'année, il développe sa capacité de choisir pertinemment le support, le procédé, la technique, le médium, les substituts, etc., qui lui permettent d'articuler plus finement son idée. Mais l'évolution de ces jugements de pertinence ne prend pas fin lors du cours secondaire. Plus loin sur la voie évolutive que nous suggérons, le jeune créateur apparaît poser des choix plus finement pertinents. Il nous semble qu'une fois vraiment épanoui, ce type d'aptitude aurait tendance à se maintenir plus qu'à progresser indéfiniment; si l'on regarde encore plus loin dans le temps tout en demeurant dans le champ de la création plastique, on peut entrevoir l'artiste pour qui les choix plastiques pertinents sont devenus une habitude.

---

1 - En arts plastiques, on désigne par "support", ce sur quoi l'image prend forme; par exemple, une feuille de papier, un carton, etc.

2 - Par "éléments de langage plastique", nous entendons le point, la ligne, la forme, la texture, la couleur, etc.

L'évolution de l'aptitude d'articulation conceptuelle se traduit aussi par le développement de la capacité d'organiser les composantes de l'image, c'est-à-dire de la capacité de les articuler et de les mettre en relation; bien que les aptitudes motrices entrent en ligne de compte dans ce travail d'articulation, nous ne parlons ici que des aptitudes cognitives réservant pour une section ultérieure la question de l'orientation évolutive des aptitudes motrices. Concrètement, la manifestation croissante de l'aptitude à tirer un parti de plus en plus juste et profitable de l'organisation de l'image est un indice permettant d'observer cette évolution; après un an, on peut voir que l'organisation picturale ou spatiale de l'image permet à l'élève de rendre plus pertinemment son idée; il tire alors parti de modes d'organisation qu'il a découverts par expérience ou qu'il a appréciés dans les productions de pairs ou d'artistes. Bien entendu, l'aptitude d'organisation ne parvient pas à maturité à la fin du secondaire III; si un peu plus loin dans le temps nous pouvons entrevoir un jeune créateur qui tire un meilleur parti de l'organisation des composantes de ses productions, nous croyons que tout au long de l'existence, ce type de potentiel continue de s'affiner.

Enfin, l'évolution de l'aptitude d'articulation conceptuelle se traduit par le développement de la capacité de simuler l'effet de variations possibles et d'arrêter une articulation finale. Grâce à ses expériences plastiques, au fil de l'année scolaire, l'élève devient plus conscient de l'impact visuel des éléments du langage plastique, des techniques, de l'utilisation particulière des procédés, de la conjugaison des médiums et des supports, etc.; bien que ses aptitudes motrices supportent grandement l'articulation de son image, ses connaissances plastiques la supportent tout autant. Il arrive qu'en tirant un parti judicieux de leurs connaissances plastiques, des élèves moyennement doués au plan de la motricité connaissent des résultats non seulement significatifs pour eux-mêmes mais aussi fort convaincants pour des appréciateurs externes. L'élève donne les indices de sa progression en tenant de plus en plus compte des variantes qui s'offrent à lui, en cours de réalisation, avant d'opter définitivement pour l'une d'elles, compte tenu du but qu'il poursuit. Si au début de l'année, l'élève a tendance à prendre la première idée qui lui vient pour l'exploiter aussitôt, vers la fin de l'année scolaire, il a tendance à considérer plus d'une option avant de prendre des décisions qui conduisent à une image achevée. Encore une fois, il s'agit ici d'une aptitude qui continue de progresser bien au delà du secondaire III, où bien souvent l'élève, dans les différentes situations, ne parvient qu'à envisager 2 ou 3 possibilités. Le jeune créateur nous apparaît davantage sensible à de potentielles options de résolution créatrice; en arrivant à entrevoir plus de possibilités, il peut plus vraisemblablement en envisager davantage.

Enfin, au cours de la phase de séparation, le développement cognitif s'observe principalement à travers le développement de l'aptitude à prendre une distance objective face à l'image. Ce développement se traduit concrètement par le développement de quatre aptitudes sous-jacentes. Voyons comment ces aptitudes tendent à évoluer.

Au cours de l'année, l'élève développe sa capacité d'accepter ses images comme achevées en dépit de leurs imperfections. Si cela peut paraître relativement simple pour certains élèves, ce ne l'est pas pour tous. Alors que certains n'arrivent pas à décider si leur image est achevée, d'autres ont du mal à considérer comme achevée une image qu'ils trouvent imparfaite. Vers la fin d'une année de cours optimal d'arts plastiques, l'élève prend un peu plus conscience qu'une image ne représente qu'une étape dans une démarche de création plastique; s'il importe de la mener à terme, il importe tout autant d'arriver à accepter son achèvement pour s'en détacher et se projeter vers d'autres projets d'image. Il n'en demeure pas moins que c'est là une aptitude qui, vraisemblablement, ne se développe que lentement; à la fin du secondaire III, ayant fait quelques pas au plan de ce type de détachement, l'élève demeure encore fragile en raison de l'influence persistante de nombreux stéréotypes visuels.

La capacité d'accorder une relative importance à l'apparence de l'image semble se développer conjointement avec l'aptitude à mettre de coté certains stéréotypes stériles pour mieux apprécier les qualités intrinsèques des réalisations et de la démarche qui en a favorisé la genèse. Toutefois, cela demeure un apprentissage difficile pour plusieurs élèves; même l'artiste professionnel, qu'on pourrait croire à l'abri de telles influences, doit demeurer sans cesse vigilant face aux stéréotypes. À la fin de l'année scolaire, l'élève prend occasionnellement conscience en cours de production de sa distance par rapport aux stéréotypes; dans de telles occasions, il arrive par exemple à se dire que son dessin n'a pas à être "beau" ou "joli". Plus loin dans le temps, le jeune créateur demeure fragile face aux stéréotypes de toutes sortes; néanmoins, en prenant davantage conscience de leur impact, il semble relativement plus en mesure d'en atténuer l'influence.

Au cours de la troisième phase, l'élève développe aussi sa capacité d'entrer en contact avec son image en tant qu'objet extérieur pour l'explorer intuitivement et pour questionner sa parenté avec son espace intérieur. Vers la fin de l'année, l'élève commence à comprendre son image comme une trace matérielle posée dans le temps qui parle de lui et qu'il peut en quelque sorte sonder pour mieux se connaître. Concrètement,

les commentaires que note l'élève dans son carnet de bord au sortir d'expériences esthétiques[1] donnent des indices quant à ce type de développement. Pour sa part, le jeune créateur nous semble prendre encore davantage conscience que ses réalisations de toutes sortes parlent de lui et qu'elles lui permettent de se saisir.

En phase de séparation le développement cognitif s'observe aussi dans le développement d'une capacité de soumettre ses images au regard des autres, de prendre conscience de ce qu'elles signifient pour eux et de questionner le niveau de correspondance entre les significations extérieures et sa signification personnelle. Alors qu'au début de l'année, l'élève montre une certaine réticence à soumettre son image au regard public, vers la fin de l'année scolaire, c'est plus spontanément et plus naturellement qu'il le fait. On peut observer aussi qu'avec le temps, il manifeste plus d'intérêt pour les commentaires de ses pairs face à ses images. Plus tard, le niveau d'affirmation personnelle du jeune créateur donne des indices de l'évolution de cette aptitude à soumettre ses réalisations et ses idées publiquement et à recevoir les réactions extérieures.

Enfin, en phase de séparation, le développement cognitif se traduit chez l'élève par le développement d'une capacité de prendre conscience des changements que la création de l'image a favorisés chez lui. À la fin de l'année scolaire, l'élève prend conscience de l'élargissement de ses connaissances plastiques et de ses aptitudes techniques et motrices; il réalise aussi que sa connaissance de soi s'est quelque peu enrichie grâce à certaines significations qui se dégagent de ses réalisations. Mais plus encore, il prend conscience de son appropriation du processus créateur; bien qu'il s'agisse là d'une relative appropriation appelée à s'approfondir davantage par la suite, on peut voir que, vers la fin de l'année, le processus est devenu chose plus naturelle pour l'élève. Plus loin, sur la ligne temporelle déjà suggérée, nous entrevoyons chez le jeune créateur un affermissement de la conscience de l'enrichissement personnel et de l'appropriation du processus créateur; néanmoins, il s'agit là de potentialités plus englobantes appelées encore à se développer bien au-delà de la jeunesse pour mûrir tout au long de l'existence.

Bien sûr, nous ne donnons pas ici tous les indices qui marquent l'évolution cognitive pendant le cours optimal d'arts plastiques. À elle seule, l'étude approfondie des indices de cette progression pourrait faire l'objet d'une recherche d'envergure car nous

---

1 - Quand nous parlons d'expériences esthétiques, nous évoquons plus explicitement les expériences au cours desquelles l'élève explore ses images ou celles de ses pairs ou encore celles d'artistes pour en dégager le sens.

sommes encore loin de pouvoir en dessiner systématiquement les différents stades; cela dépend, pour beaucoup, de l'extrême richesse du réseau en jeu et de la variété des cheminements dans le réseau. Plus modestement, nous avons proposé quelques indices permettant de voir la tendance évolutive des aptitudes cognitives de l'adolescent du cours optimal d'arts plastiques.

2.2 Orientation de l'évolution affective de l'élève

La discussion de l'évolution des composantes affectives se limite ici à l'examen de la direction évolutive des forces de confiance et d'ouverture retenues de façon privilégiée aux chapitres précédents. Sans douter de l'importance de l'évolution d'autres aspects de l'univers affectif de l'adolescent, la pertinence nous incite à regarder plus exclusivement la tendance évolutive de ces deux forces.

Il est difficile d'isoler le développement de la confiance de celui de l'ouverture en raison du jeu de l'une sur l'autre. Bien que la première semble être un préalable à la seconde, en favorisant l'expérience, l'ouverture contribue au développement de la confiance. C'est pourquoi, plutôt que de nous engager dans une dissection qui ne nous semble pas nécessaire, nous traitons conjointement de l'évolution de ces deux forces.

Le développement de la confiance et de l'ouverture en classe optimale d'arts plastiques prend le sens d'un apprivoisement progressif; apprivoisement du contexte de la classe d'art, apprivoisement de soi et de l'intériorité et apprivoisement de l'éventualité. Le terme "apprivoisement" est bien approprié pour traduire la direction évolutive d'une qualité relationnelle résultant du jeu subtil de la confiance et de la méfiance, de l'ouverture et de la fermeture. Car ce qu'on vise, ce n'est pas tant le développement d'une confiance et d'une ouverture téméraires, absolues et naïves, mais plutôt le développement d'une confiance et d'une ouverture optimales, c'est-à-dire, d'une confiance et d'une ouverture adaptée aux possibilités et limites de l'élève, du milieu et de l'éventualité.

Quand nous parlons d'apprivoisement du contexte, nous parlons plus spécifiquement du développement d'une confiance qui s'installe entre l'élève, ses pairs et l'enseignant. Dès le début de l'année scolaire, cette confiance commence à se développer. La place que prend progressivement l'élève en classe est un indice du développement de ce type de confiance. Alors qu'à la rentrée l'élève éprouve une naturelle et relative méfiance envers les autres composantes de la classe d'art, petit à petit, il se dégage de cette méfiance pour prendre sa place sociale et pour développer son sentiment d'ap-

partenance à son micro-groupe et au groupe-matière. Vers la fin de l'année scolaire, l'adolescent manifeste en classe d'art une certaine aisance qui traduit le développement de son niveau de confiance. Néanmoins, la confiance n'est jamais acquise une fois pour toutes; dans de nouveaux contextes, le jeu de la confiance et de la méfiance recommence. Mais les expériences permettent de développer une capacité de se mettre en confiance plus rapidement. Ainsi, plus loin dans le temps, nous pouvons entrevoir un jeune créateur qui, dans différents contextes, décèle et exploite plus efficacement les facteurs qui lui permettent de se mettre en confiance; entre autres, il détecte plus facilement les personnes qui représentent pour lui de bons partenaires et s'associe à elles.

Mais pour l'élève de secondaire III comme pour le jeune créateur, il y a toujours des limites contextuelles avec lesquelles il faut composer; il y a entre autres l'ouverture des autres personnes à l'expression des idées, de la sensibilité et de la différence; il y a aussi les règles de conduite et d'usages qui règlementent les différents milieux. Comparativement à l'élève de secondaire III, le jeune créateur nous semble davantage capable de tirer parti de situations plus difficiles au plan de la confiance.

L'apprivoisement du milieu (pairs, enseignant, les lieux, etc.) en termes de confiance contribue au développement de l'ouverture correspondante en même temps qu'il en profite. La tendance évolutive de cette ouverture se traduit d'abord par le développement de la réceptivité et du respect envers les idées, les réactions sensibles et les différences des autres participants; elle se traduit aussi plus largement par le développement de la réceptivité et de l'intérêt pour toutes sortes d'objets, d'êtres et d'événements du monde extérieur; plus encore, elle se traduit aussi par l'intérêt croissant à de plus nombreux aspects d'un même objet ou d'un même événement. En ce sens, du début à la fin de l'année scolaire, on peut observer le développement du degré d'acceptation et d'intérêt de l'élève; néanmoins, il faut réalistement admettre que l'adolescent se montre souvent rébarbatif aux idées qui ne sont pas les siennes de même qu'aux êtres, aux objets ou aux événements qui ne lui semblent pas conformes. La sensibilité aux stéréotypes, évoquée un peu plus haut, influence aussi le développement de l'ouverture au monde extérieur. Chez le jeune créateur, on entrevoit un intérêt et une ouverture beaucoup plus grande aux idées, aux personnes et aux objets qui diffèrent de ce qu'il connaît.

Quand nous parlons de l'apprivoisement de soi et de l'intériorité, nous visons plus particulièrment le développement d'une confiance face aux émergences. Encore ici, ce qui est visé ce n'est pas tant le développement d'une confiance téméraire mais plutôt celui d'une confiance qui tient compte de la disponibilité affective de l'ado-

lescent et de sa capacité d'accueillir et de mettre à contribution un matériel qui sort de l'ordinaire du contexte scolaire et qui n'est pas toujours facilement contrôlable.

Alors que certains adolescents éprouvent des difficultés à relâcher certains contrôles pour vivre significativement leurs émergences, d'autres, ayant tendance à être submergés par elles, éprouvent plutôt des difficultés quant à la reprise du contrôle nécessaire à leur exploitation. C'est pourquoi nous parlons d'un ajustement optimal de la confiance et de la méfiance car il y a un équilibre à développer qui ne va pas nécessairement dans le même sens pour tous. Cette équilibration de la confiance et de la méfiance peut s'observer dans l'aisance progressive de l'élève en cours de création, une aisance qui le laisse s'ouvrir aux émergences tout en gardant un certain contrôle. Les différences d'un élève à l'autre font que cette équilibration s'exprime de façons variées; alors que chez certains elles donnent lieu à l'expression d'une certaine exubérance, elle semble se traduire chez d'autres par l'expression d'une sérénité plus discrète. Vers la fin de l'année scolaire, c'est plus subtilement le développement de ce type d'équilibre que nous pouvons constater bien qu'il s'agisse là d'un équilibre à développer et à maintenir tout au long de l'existence. Chez le jeune créateur, le développement de cet équilibre se traduit par la capacité accrue de s'abandonner aux émergences, grâce à l'atténuation de l'ascétisme adolescent, tout en gardant le contrôle nécessaire à leur intégration.

Le développement de l'ouverture correspondante (ouverture à l'intériorité) se traduit par plus de disponibilité à l'intériorisation et plus de réceptivité aux messages, même contradictoires, qui émanent des profondeurs. Car l'expérience amène l'élève à prendre conscience que la logique sous-jacente à l'organisation du matériel primaire n'est pas celle qui préside à l'organisation du matériel secondaire; avec le temps, l'absence de corrélations spatio-temporelles du matériel primaire devient chose plus familière et moins menaçante pour l'élève. Il développe ainsi sa réceptivité envers des aspects de son monde intérieur qui, auparavant, lui semblaient absurdes et d'aucun intérêt. Il s'intéresse à ses rêves et prend la peine de noter certains passages dont il se souvient; cette pratique tend à accroître sa capacité de se souvenir de ses rêves, un changement qui témoigne de l'interaction du développement des potentialités affectives avec celui des potentialités mnésiques.

L'évolution de la confiance en soi évoque aussi le développement d'une confiance de l'élève en ses ressources personnelles; confiance dans sa spontanéité et son intuition, confiance en ses idées et dans ses capacités techniques et motrices. Alors qu'au début de l'année scolaire l'élève se montre souvent hésitant et insécure par rapport

à ses propres capacités, vers la fin d'une année de cours optimal, il se montre plus confiant et plus autonome face à ses projets plastiques.

Quand nous parlons du développement de la confiance dans l'éventualité en classe d'arts plastiques, nous visons principalement le développement d'une confiance à la fois positive et réaliste en ce qui peut se passer et spécialement en ce qui peut être atteint en termes de réalisation plastique. Il y a là un équilibre à développer entre l'ouverture au possible et le réalisme face à ce qui est prévisible. Il s'agit d'un équilibre qui ne se développe pas exclusivement au cours d'arts plastiques ni lors du secondaire III; encore ici il est question d'un équilibre à développer pendant de nombreuses années. Il nous apparaît que ce type d'équilibre trouverait son affinement optimal au cours de la période de générativité qui, selon Erikson (1964), se déroule entre 30 et 50 ans.

Enfin, au moment de l'adolescence, le développement de la confiance et de l'ouverture prend le sens d'un apprivoisement progressif de l'insécurité. Réalistement, on doit voir que le cours optimal ne représente pas un système fermé au sein duquel l'élève est à l'abri des intempéries; loin de là, le cours optimal s'inscrit dans une réalité englobante circonscrite par des possibilités et des limites et soumise au hasard, à l'éventualité comme à l'inévitable. Bien que l'apprivoisement de l'insécurité déborde du cadre strict de la classe optimale d'arts plastiques, nous pouvons croire que le vécu de sa dynamique est d'un apport précieux pour l'élève. Ce type d'évolution se traduit plus spécifiquement en classe d'art par le développement d'une attitude sereine et positive face aux défis plastiques.

2.3 Orientation de l'évolution motrice de l'élève

Bien que dans le domaine des arts plastiques les aptitudes motrices jouent un rôle de premier plan, elles ne se situent pas au centre de notre modèle en ce sens que le développement de la motricité n'en représente pas la préoccupation principale. Néanmoins, le jeu de la motricité nous apparaît capital parce que les arts plastiques représentent avant tout une discipline qui passe inévitablement par le geste. C'est d'ailleurs là un des aspects qui, à notre avis, lui confère toute sa spécificité et sa richesse.

Une grande part de la valeur de la création plastique au plan du développement tient au fait qu'elle solicite la participation et la conjugaison de nombreuses potentialités, notamment des potentialités cognitives, affectives et motrices. Pour nous, la

motricité prend son importance dans la vive interaction qu'elle connaît avec les autres composantes de représentation. Dans le modèle original de la dynamique de la création plastique que nous proposons au chapitre III, l'interaction qui se joue entre les composantes de représentation expérientielle, de représentation conceptuelle et de représentation matérielle trace les lignes de force de tout le modèle. Nous y insistons sur le fait que les trois représentations se développent interactivement et non successivement. C'est dire qu'en arts plastiques, le développement de la capacité de représenter plastiquement (matériellement, motricement) contribue significativement au développement de la capacité de représenter expérientiellement et conceptuellement. Cela sous-entend aussi que le développement des aptitudes de représentation expérientielle et conceptuelle contribue de même au développement des aptitudes de représentation matérielle et donc de la motricité.

Le développement moteur nous apparaît principalement important parce qu'il représente le développement d'une capacité de symboliser, d'engendrer une forme matérielle en union intime avec la gestation de la pensée. En ce sens, la motricité pose le trait-d'union entre la pensée et la matière qui l'évoque. Dans le développement d'une capacité de saisie de l'expérience, la motricité, en tant qu'agent de symbolisation, joue un rôle inestimable; tel que nous l'entendons, ce rôle ne se suffit pas à lui-même mais il tire plutôt toute sa richesse de sa conjugaison avec les autres potentialités.

Au strict plan moteur, le développement s'observe dans l'affinement des gestes et l'évolution d'une adresse principalement manuelle. Ce développement se traduit aussi par l'apparition progressive d'une aisance gestuelle de plus en plus naturelle; parfois le développement de cette aisance dépasse le côté strictement manuel pour s'exprimer dans l'épanouissement d'une motricité plus globale, plus corporelle.

Au sortir d'une année de cours optimal d'arts plastiques, l'élève montre de meilleures aptitudes pour des réalisations faisant appel à la minutie, au détail et à l'équilibre d'ensemble; il fait montre aussi de plus de patience et d'un meilleur contrôle des techniques et de procédés.

2.4 Orientation de l'évolution coordonnatrice de l'élève

Si le développement de chacune des potentialités pertinemment retenues dans ce modèle importe, le développement de leur coordination importe tout autant car c'est sur elle que repose toute la richesse de la dynamique de la création plastique.

Comme le potentiel de coordination est un potentiel qui compose nécessairement avec plusieurs autres potentialités, il est plus difficile de suggérer des indices particuliers permettant d'observer sa tendance évolutive.

Proposons tout de même un exemple qui permettrait d'entrevoir l'orientation évolutive des potentialités coordonnatrices. Vers la fin de l'année scolaire, le processus de création plastique a tendance à prendre un peu plus le sens d'une démarche pour l'élève; alors qu'au départ il a tendance à respecter assez étroitement le caractère de chacune des phases du processus, vers la fin de l'année il laisse plus facilement les différentes phases s'interpénétrer; par exemple, alors que l'élève du début s'en tient assez strictement à des activités de production au cours de la seconde phase du processus, celui de la fin s'y permet une certaine ouverture à des émergences, même sans pertinence immédiate, accueillant momentanément ce matériel pour en tirer possiblement parti dans des réalisations ultérieures. Chez le jeune créateur, cette tendance à la circularité créatrice semble moins occasionnelle; néanmoins, c'est beaucoup plus loin dans le temps, chez "l'adulte créateur", qu'on pourrait voir cette potentialité vraiment épanouie.

Dans sa globalité, la tendance évolutive des potentialités coordonnatrices nous fait entrevoir une personne qui, de plus en plus, réalise, engendre des produits et agit en interaction avec ses composantes de représentation intérieure; en d'autres termes, nous entrevoyons une personne chez qui les dimensions expérientielles et conceptuelles s'intègrent aux actions leur conférant ainsi le sens de ce qu'Angers et Bouchard (1986) appellent "*l'agir*" et de ce que Garneau et Larivey (1983) appellent "*l'action unifiante*".

2.5 L'actualisation comme tendance de ces évolutions particulières chez l'élève

Nous appelons "actualisation" la croissance que connaît globalement l'élève. Pour nous, l'actualisation se définit comme une évolution qui se traduit par l'enrichissement de l'horizon personnel, l'harmonisation croissante des potentialités individuelles, le développement de l'emprise sur l'expérience et l'élargissement de la conscience.

Pour Angers et Bouchard (1986), l'horizon personnel, c'est la résultante des aptitudes de la personne et des acquis qu'elle a cumulés (p. 20); le développement général de l'adolescent profite de son horizon personnel en même temps qu'il y est assujetti. Le potentiel que l'élève développe dans chacune de ses composantes sédimente

cet horizon qui représente en quelque sorte le niveau global de développement qu'il a atteint et sur lequel il peut compter pour assurer l'enrichissement de son expérience.

L'harmonisation croissante des potentialités contribue elle aussi à l'enrichissement de l'horizon personnel de l'adolescent. C'est cette harmonisation que, pour une bonne part, nous évoquons lorsque nous parlons de la tendance évolutive des aptitudes coordonnatrices. Parce que la création plastique se définit essentiellement comme une dynamique où l'être, le ressentir, le comprendre et l'agir doivent se conjuguer, la création d'images en classe optimale d'arts plastiques favorise non seulement chez l'élève le développement de chacune de ces potentialités, mais aussi et surtout, le développement de leur capacité d'interagir dans un projet, dans un défi que relève l'adolescent. C'est principalement de là que l'art plastique tire toute sa richesse au plan du développement. Inspirés par cette optique plus englobante, les participants de la classe d'art (élèves et enseignant) évitent de mettre un accent exagéré sur le développement d'aptitudes plus sectorielles au détriment de l'épanouissement d'une harmonisation que nous privilégions. Selon notre modèle, l'optimal recherché repose davantage sur le développement d'une capacité d'interaction des ressources que sur le développement plus exclusif des unes ou des autres; car notre conception systémique de la personne humaine la fait comprendre comme un système sophistiqué dont l'extraordinaire performance évolutive repose sur la dynamique de sa complexité.

Si l'on regarde l'évolution de cette tendance dans le temps, on voit un élève au sortir d'une année de cours optimal d'arts plastiques qui, réalistement, n'a fait que commencer à s'aiguiller dans une direction particulière au plan de l'harmonisation de ses potentialités. Pour lui, la création plastique commence à prendre un sens plus systémique de démarche; mais cela ne fait que commencer. Plus loin, sur la voie évolutive que nous avons envisagée à quelques reprises, nous entrevoyons un jeune pour qui le cours optimal d'arts plastiques a été d'une certaine importance en ce sens qu'au coeur d'une période névralgique au plan de la formation de l'identité, il a donné une couleur particulière à son alignement. Nous entrevoyons un jeune que nous appelons "jeune créateur" surtout parce qu'il nous semble que les principaux caractères de la création de soi commencent à prendre racine en lui.

Le développement de l'emprise sur l'expérience peut être compris comme un effet de l'harmonisation des composantes de la personne. Pour Garneau et Larivey (1983), le développement de l'emprise sur l'expérience se définit par le passage progressif du *"je-objet"* au *"je-sujet"*. Dans l'esprit des auteurs, ce passage ne serait jamais

terminé en ce sens que l'emprise sur l'expérience se développe tout au long de l'existence. En devenant davantage sujet de son expérience, la personne est progressivement plus responsable que victime, plus émotive que neutre, plus expressive qu'anonyme, plus créatrice que stéréotypée, plus active que retenue et plus personnelle que conforme à un modèle[1].

Nous croyons que le contexte de la classe optimale d'arts plastiques ouvre la porte au développement de la saisie de l'expérience parce que sa conception particulière de la création plastique rencontre les critères du système plus englobant de la création de soi par lequel le développement d'une telle saisie s'opère. Dans le contexte de la classe de secondaire III, il demeure difficile de constater objectivement une progression en ce sens; c'est dire qu'il est difficile d'associer un objectif aussi large à des indices particuliers. C'est davantage par déduction que nous posons cette tendance évolutive.

Enfin, le développement de l'emprise sur l'expérience semble tirer parti de l'élargissement de la conscience qu'on peut traduire non seulement en termes de développement des connaissances mais aussi en termes d'épanouissement d'une qualité de présence à soi, aux phénomènes extérieurs et à leurs représentations intérieures; plus encore, l'élargissement de la conscience se traduit par le développement d'une capacité de sentir et de se représenter l'interaction de l'horizon personnel avec le monde extérieur.

Noy (1979) traite plus explicitement encore de saisie potentielle de l'expérience et d'élargissement virtuel de la conscience grâce au développement de la pensée. Selon lui, l'interaction fructueuse des processus primaires et secondaires conduit au développement de l'autonomie de pensée qu'il définit comme une capacité de réfléchir sur sa propre pensée. Alors que la conception psychanalytique traditionnelle définit essentiellement les processus primaires de la pensée comme des modes d'action qui ne supportent aucun délai, Noy (1979) va jusqu'à suggérer qu'en interagissant avec les processus secondaires, les processus primaires développent un certain niveau d'autonomie. Quant aux processus secondaires, leur autonomie dépasse, selon l'auteur, le simple pouvoir de distanciation du Soi et de la réalité.

> "*Selon lui, ces processus secondaires seraient, en effet, non seulement indépendants par rapport aux demandes du Soi et aux exigences de la réalité, non seulement aptes à décider*

---

1 - Nous nous référons aux indices qui selon Garneau et Lanvey (1983, p. 16) traduisent plus concrètement le développement de l'emprise sur l'expérience.

librement comment aborder un problème donné, mais aussi - et ceci va beaucoup plus loin - à décider de se préoccuper ou non du problème qui se pose à eux" (Guindon, 1982, p. 414).

Comme dans le présent modèle la relative autonomie de la personne humaine est chose vraisemblable, la conception noyienne du développement de l'autonomie de la pensée prend une grande importance.

Elle semble plus pertinente encore parce qu'elle suggère que le développement de l'autonomie de la pensée passe par le développement d'une harmonie entre processus primaires et processus secondaires. Selon Noy (1979), la lutte que doit mener l'autonomie de pensée pour se maintenir et s'épanouir n'est jamais finie; pour se protéger contre certaines forces intérieures "asservissantes", l'autonomie de pensée doit s'efforcer d'étendre ses frontières au-delà du territoire propre aux processus secondaires pour atteindre le territoire des processus primaires. Selon Noy (1979), cela est un phénomène qui se manifeste clairement dans le domaine de la création. En parlant de l'élargissement des frontières de l'autonomie de pensée, il dit que

> "*this expansion is expressed particularly in the phenomenon of* creativity, *an achievement which is always carried out by a combination of secondary process thought enriched by primary process elements*" (Noy, 1979, p. 208).

Cela implique que le développement de l'autonomie de pensée passe par l'interaction fructueuse des processus primaires et des processus secondaires de la pensée. Cette idée prend une grande importance dans ce modèle étant donné que la création plastique s'y définit comme une dynamique qui sollicite l'interaction des composantes de représentation expérientielle et de représentation conceptuelle. Nous pouvons déduire que, tirant parti de l'interaction de ces potentialités, la création plastique favorise le développement de la pensée et, plus encore, le développement de l'autonomie de pensée.

Plusieurs artistes et didactitiens des arts plastiques ressentent cela depuis déjà fort longtemps sans toutefois pouvoir l'étayer par la recherche scientifique; c'est pour une bonne part en évoquant ce pouvoir de l'éducation plastique que Lansing (1969) propose que la pratique des arts plastiques favorise l'équilibration entre humeur et raison, une équilibration fort précieuse, particulièrement en période d'adolescence alors que tout le système humain se trouve perturbé par une dose de croissance accélérée. L'éclairage de Noy apparaît d'une grande richesse parce qu'il permet de représenter schématiquement un phénomène ressenti plus intuitivement; cet éclairage donne lumiè-

re pour la compréhension de la dynamique d'actualisation de l'adolescent en classe d'art et éventuellement pour l'aménagement de situations propices à cette actualisation.

3 - Orientation de la tendance évolutive de l'enseignant du cours optimal d'arts plastiques

Le cadre de cette recherche ne permet pas d'explorer à fond comment l'enseignant du cours optimal d'arts plastiques évolue pendant une année scolaire ni comment il évolue au fil des ans; ce modèle nous amène à étudier plus spécifiquement la dynamique d'actualisation de l'élève en classe optimale d'arts plastiques. La dynamique d'actualisation du maître d'art nous importe tout de même et pourra faire l'objet de recherches ultérieures. Elle nous importe, entre autres, parce qu'il nous semble que l'actualisation de l'élève en classe d'art interagit intimement avec celle de l'enseignant.

En dépit de l'emphase mise sur l'élève, notre représentation générale de la personne permet d'entrevoir certaines tendances évolutives de l'enseignant du cours optimal. Pour dessiner cette tendance nous évoquons ça et là l'image de l'enseignant qui a quelques années d'expérience plutôt que celle du tout jeune enseignant.

Pour l'enseignant comme pour l'élève, nous parlons d'évolution en termes d'actualisation. Comme l'élève, l'enseignant s'actualise en classe d'art principalement en créant. Pour lui toutefois, le verbe "créer" ne prend pas tant le sens "d'élaborer des images plastiques" que celui "d'amener les élèves à s'actualiser (à se créer) par la création d'images plastiques"; en ce sens, on peut dire que, pour une bonne part, l'oeuvre de l'enseignant, c'est l'élève actualisé. Il s'agit là d'une tâche complexe posant un défi qui ouvre la porte au dépassement de l'enseignant et qui sollicite l'interaction harmonieuse de ses composantes personnelles.

Comparativement à l'adolescent qui, selon Erikson (1968), passe par une phase de formation de l'identité, l'enseignant vit une phase de générativité[1]; pour se développer, il répond à son besoin de générer, à son besoin d'oeuvrer. Pour nous, l'actualisation de l'élève en classe d'art représente le principal défi que la générativité pose au maître d'art. Bien que la création de soi suggère la direction d'ensemble quant au déve-

---

1 - Dans *Identity: Youth and Crisis*, Erikson (1968) situe le stade adulte entre 30 et 50 ans et le définit comme une période de générativité. Bien que les maîtres d'art du secondaire ne se trouvent pas tous entre 30 et 50 ans, la grande majorité en est au stade adulte.

loppement de l'enseignant, c'est plus particulièrement en assurant l'auto-création de l'élève en classe d'art que l'enseignant se crée lui-même.

De façon plus concrète, en sollicitant les potentialités créatrices du maître d'art, la planification de l'enseignement et l'interaction en classe favorisent leur développement. En tirant parti de ses potentialités conceptuelles, l'enseignant demeure sensible aux indices de la classe d'art et à l'émergence d'idées qui inspirent les planifications de projets et le vécu de situations fécondes. Comme tout enseignant, le maître d'art est avant tout un "décideur" en ce sens que la planification et l'interaction en classe l'enjoignent de prendre un grand nombre de décisions; c'est en s'inspirant d'une part de sa représentation du cours d'art comme lieu d'actualisation par la création et d'autre part des caractéristiques particulières des composantes des diverses situations pédagogiques que l'enseignant devient de plus en plus le "décideur" optimal en classe d'art. Comparativement au tout jeune enseignant, ses décisions ajustent de plus en plus finement le degré d'ouverture des consignes, la gestion du temps, le partage des responsabilités et des pouvoirs, etc. Tout en vivant la classe et au fil des multiples ajustements, il arrive à sentir de plus en plus la dynamique d'actualisation en classe d'art et s'en inspire davantage dans l'action.

La complexité de la tâche d'enseignement pose continuellement de nouveaux défis. Une même situation n'ayant pratiquement pas de chance de se reproduire, le maître d'art doit compter davantage sur sa capacité croissante de créer de nouvelles approches et de composer avec les multiples variables en jeu que sur des recettes toutes faites qui risquent de ne pas coller à la spécificité de situations éventuelles.

Comparativement à l'enseignant qui en est à ses débuts, l'enseignant expérimenté montre plus d'emprise sur l'expérience d'enseignement en classe d'art. Pour une bonne part, son savoir-faire profite d'une sérénité de fond plus épanouie qui lui permet de s'abandonner aux émergences qui inspirent la planification de son enseignement et ses interactions en classe.

Avant de clore cette esquisse très générale de la tendance évolutive chez l'enseignant, il importe de faire une dernière spécification. Le jeune adulte qui débute en enseignement des arts montre déjà une certaine appartenance au champ disciplinaire des arts plastiques. Au sortir d'une formation spécialisée et relativement poussée, son sentiment d'appartenance semble assez fort. Comparativement à lui, l'enseignant expérimenté a maintenu son appartenance au champ disciplinaire soit en s'impliquant personnellement dans une démarche de création plastique, soit en s'adonnant de façon

privilégiée à des activités d'appréciation esthétique ou encore en participant à la vie culturelle de son milieu. Ce sentiment d'appartenance disciplinaire développé et maintenu favorise non seulement l'épanouissement personnel de l'enseignant mais en fait aussi une personne significative aux yeux de l'élève. Le développement et le maintien de cette appartenance disciplinaire évoque lui aussi la tendance évolutive du maître d'art, et ce, sans préjudice pour son appartenance au monde des enseignants.

4 - Évolution des micro-groupes et du groupe-matière du cours optimal d'arts plastiques

Jusqu'à maintenant nous avons parlé de téléologie en gardant à l'esprit que les composantes sont habitées par un projet qu'elles poursuivent; dans le cadre du projet plus englobant du cours optimal d'arts plastiques, ces projets singuliers interagissent et se conjuguent. Si nous pouvons reconnaître une sorte de projet chez les composantes micro-groupe et groupe-matière, nous devons néanmoins constater le caractère transitoire de ces projets. Une fois l'année scolaire terminée, ces deux composantes se dissolvent en quelque sorte. Ce n'est donc pas en insinuant que ces groupes pourraient perdurer que nous traitons de leur tendance évolutive mais plutôt en tenant compte de leur caractère transitoire. En dépit de cette limite temporelle, le développement des composantes sociales joue un rôle capital dans la dynamique qui nous intéresse.

Du début à la fin de l'année scolaire, les micro-groupes et le groupe-matière se définissent et se transforment. C'est à tort qu'on pourrait croire que leur identité leur est donnée par la simple juxtaposition des individus qui les composent. La vision systémique nous incite à concevoir les micro-groupes et le groupe-matière comme des entités autonomes, c'est-à-dire comme des composantes différentes des élèves qui les forment. C'est principalement à travers leur dynamique que ces entités se définissent. Du début à la fin de l'année scolaire, la dynamique des micro-groupes et celle du groupe-matière changent considérablement; de façon générale, nous pouvons dire que leur évolution se fait en fonction des expériences et des interactions qui se vivent en classe d'art.

S'inspirant du modèle ériksonnien du développement psychologique, Schmuck et Schmuck (1979) comparent l'évolution des groupes en salle de classe à celle d'un individu. Semblablement à la personne qui affronte une séquence de problèmes psychologiques durant sa vie, les groupes (micro-groupes et groupe-matière) font face, au cours de l'année, à des problèmes qu'ils doivent résoudre pour atteindre une

certaine maturité. Schmuck et Schmuck (1979) laissent entendre que cette maturité ne s'atteint pas d'un seul coup; l'évolution de la dynamique des groupes est séquentielle et progressive. L'aptitude d'un groupe à fonctionner de manière coopérative et à faire face à certains problèmes repose pour une grande part sur son histoire, c'est-à-dire sur ce que le groupe a connu comme expérience et sur les résolutions de problèmes ou de conflits qui marquent son développement.

En parlant encore du développement du climat de la classe, Schmuck et Schmuck (1979) suggèrent implicitement un autre type d'analogie avec le modèle ériksonnien du développement. Semblablement au développement personnel qui profite du jeu des forces vitales de l'Ego (Erikson 1964), on peut comprendre qu'en tant qu'entités particulières, les groupes tirent aussi parti de certaines forces pour leur développement. Le cadre de notre recherche ne nous permet pas de développer cette analogie au point de donner à voir comment chacune des six forces vitales de l'Ego peut se traduire en termes de "forces vitales des groupes". Néanmoins, la pertinence nous enjoint d'esquisser cette comparaison à partir de la première force ériksonnienne, la force d'espérance.

Nous l'avons déjà vu, la force d'espérance se traduit plus concrètement en termes de confiance. Tout comme les expériences de la petite enfance sont marquantes quant au développement de la force d'espérance chez l'individu, les expériences initiales d'un groupe inspirent la qualité de confiance psychologique susceptible de s'y établir.

Mais chez l'individu, le développement de la confiance ne se résume pas à une affaire de petite enfance. Bien sûr, il y a d'abord l'espérance d'une réponse aux besoins physiologiques et affectifs; mais viennent ensuite l'établissement de la confiance avec les proches, avec la mère, le père, les frères et les soeurs, l'établissement d'une confiance avec des personnes extérieures au cercle familial, avec les amis, avec les enseignants, avec l'employeur et avec une personne privilégiée choisie pour une union plus intime. Tout comme l'épanouissement de la confiance représente une quête continuelle chez l'individu, l'épanouissement de la confiance qui qualifie le groupe ne serait jamais achevé. À force de vivre des expériences fructueuses au plan de la confiance et de la sécurité, les individus qui forment les groupes développent leur capacité de coopérer et d'interagir fructueusement.

Quittons l'illustration de cette analogie pour revenir plus concrètement aux micro-groupes et au groupe-matière de la classe d'art. Les propositions de Schmuck et Schmuck (1979) laissent entendre que le développement de la dynamique de ces entités sociales repose sur un enrichissement en termes d'expériences réussies, c'est-à-dire en

termes de résolution progressive de problèmes socio-affectifs de plus en plus socialement et subtilement complexes. Comme il semble que la question de la dynamique des groupes ne puisse jamais être considérée comme résolue une fois pour toutes, il importe d'en faire l'objet d'une préoccupation constante; préoccupation pour l'enseignant qui, de par son statut, est appelé à jouer un rôle capital dans l'établissement et l'évolution de la dynamique des groupes mais aussi, préoccupation pour les élèves sans la collaboration et l'implication desquels, nulle dynamique féconde ne saurait s'établir et progresser.

Avec le temps, les élèves qui forment les micro-groupes développent une familiarité avec leurs partenaires, une familiarité qui se définit par le jeu d'une féconde relation de support-interaction, par le développement d'un plaisir et d'une aisance à être et à travailler ensemble et surtout, par le développement d'une efficacité à la fois individuelle et collective.

Tels que constitués au départ, les micro-groupes n'évoluent pas nécessairement de façon naturelle. Bien qu'au départ les micro-groupes se forment selon les attirances et les affinités, il arrive que l'enseignant doive intervenir et modifier ces regroupements naturels pour assurer d'une part le développement d'une dynamique efficace au sein des micro-groupes et d'autre part pour équilibrer la dynamique d'ensemble du groupe-matière. C'est là un type d'intervention complexe qui fait appel à une certaine rationalité et à une certaine intuition de la part de l'enseignant; il va sans dire que la recherche d'une efficacité dynamique se fait en fonction de la représentation que se donne l'enseignant de la dynamique d'actualisation par la création plastique.

5 - Une représentation de la dynamique d'actualisation de l'élève au cours optimal d'arts plastiques

Avant de clore ce chapitre qui ferme la boucle de notre triangulation systémique, nous voulons proposer une figure-synthèse qui illustre la dynamique d'ensemble de notre modèle. Comme nous l'avons fait remarquer à quelques reprises, la composante élève s'est en quelque sorte posée comme centrale dans notre représentation du cours optimal d'arts plastiques. Sans minimiser le rôle des autres composantes en jeu, en raison de la complexité du système étudié, le précepte systémique de pertinence nous a incité à centrer plus particulièrement notre modélisation sur la personne de l'élève. La figure que nous proposons laisse refléter cette option en posant l'élève au coeur d'un système où les autres composantes prennent place en fonction de cette composante centrale.

Dans la figure 7, la petite sphère centrale représente l'élève au sein de son milieu immédiat, son micro-groupe et plus largement au sein de son milieu élargi, la classe d'art. Les composantes enseignant, groupe-matière et les composantes matérielles prennent place au sein de cette sphère plus englobante qui représente la classe d'art. Un axe central suggère la flèche du temps.

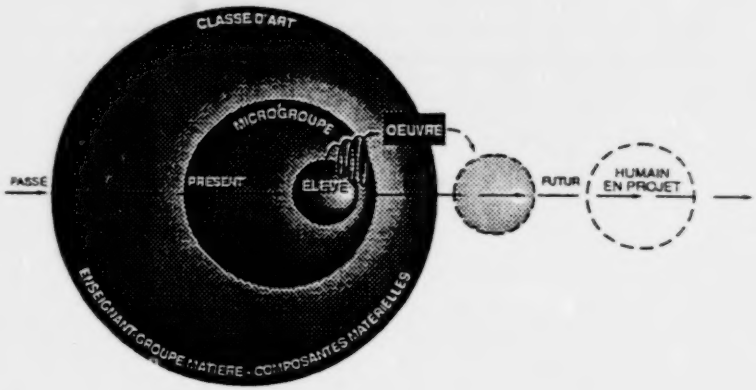


Figure 7 - Dynamique d'actualisation de l'élève en classe optimale d'arts plastiques

De façon dynamique, une spirale circule de l'élève à l'environnement et symbolise le processus de création plastique, un processus qui profite d'une circulation intérieur-extérieur pour conduire à la production d'oeuvres plastiques. En pointillé, deux sphères excentriques s'esquissent temporellement dans le futur évoquant l'élève actualisé grâce à la création plastique. Le pointillé suggère que si l'image de l'élève actualisé est en partie prévisible, elle demeure pour une grande part indéfinie. On évoque ainsi l'orientation humaniste selon laquelle l'être humain, quoique soumis aux lois de son milieu et à l'éventualité, conserve une grande part d'autonomie, et donc de responsabilité, face à son devenir. La création plastique est donc posée dans cette figure comme une voie de création de soi.

Un dernier aspect mérite d'être explicité ici. Dans cette image-synthèse, la ligne du temps fait évoluer les composantes de gauche à droite. Telles que rendues, les sphères laissent voir que la lumière vient du coté droit. Cela laisse entendre que, de façon générale, la tendance évolutive des composantes du cours d'arts plastiques va dans le sens d'une élucidation, d'un éclaircissement. Cette tendance s'associe à une tendance à la sédimentation ou à l'élargissement suggérée par l'augmentation du volume des sphères, de l'élève à l'humain en projet.

Synthétiquement, nous voyons un élève qui évolue dans le temps de façon créatrice au sein d'un milieu où il connaît une circulation intérieur-extérieur féconde qui le motive à mettre au monde des oeuvres symbolisant les tremplins de son plus être.

CONCLUSION

Rétrospective de notre production

L'élaboration de ce modèle a tiré parti de l'exploration interactive de plusieurs secteurs de la littérature scientifique en regard d'une expérience artistique et d'une expérience didactique variées et prolongées. Son articulation structurelle (chapitre IV) trouve inspiration et appui dans la littérature sur la personne humaine et plus spécifiquement sur la personne de l'adolescent. L'articulation fonctionnelle (chapitre III) a demandé l'examen de la littérature sur la créativité et sur la création de même que sur les processus d'actualisation de la personne. Interagissant, nos lectures sur la personne, sur l'adolescent et sur les processus d'actualisation et de création nous ont amené à reconnaître l'implication particulière de sous-structures humaines dans la dynamique que nous voulions comprendre davantage : les potentialités primaires et secondaires de pensée. Enfin, puisqu'en fonctionnant les structures connaissent un certain type de changement qu'on appelle "évolution", l'articulation de la tendance évolutive (chapitre V) des structures impliquées dans notre modèle nous a amené à l'examen plus spécifique de la littérature sur le développement de la personne et sur le développement de l'adolescent; elle nous a amené aussi à chercher dans la littérature existante des interprétations de la tendance évolutive des structures et des sous-structures qui retiennent l'attention dans ce modèle.

Notre travail ne trouve pas tant sa teneur dans le cumul des données que nous avons rassemblées en parcourant la littérature que dans la mise en interaction particulière de noyaux de données. Nous avons cherché à comprendre comment, telles que délimitées par certains auteurs (nous pensons entre autres à Erikson, 1950, 1964, 1968, 1971 et à St-Arnaud 1974, 1982, 1983) les structures en jeu dans notre représentation du cours optimal d'arts plastiques, interagissent, fonctionnent et évoluent selon les modalités fonctionnelles et évolutives proposées par d'autres auteurs (nous pensons plus particulièrement à Angers et Bouchard, 1986, à Garneau et Larivey, 1983, à Gendlin, 1964, 1982, à Noy, 1979 et à Valéry via Gingras Audet, 1979, 1983, 1986). Si plus abstraitement et plus schématiquement cette modélisation nous a amené à mettre en interaction des noyaux de données théoriques sur les dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive du phénomène qui nous intéresse, elle nous a aussi amené à poser plus concrètement une illustration pratique (nous pensons aux illustrations du chapitre III) de la dynamique complexe que nous cherchons à comprendre.

À la lecture de notre thèse, nous réalisons que le modèle général proposé profite de la conjugaison d'articulations plus sectorielles. Ces articulations ne sont pas apparues spontanément d'elles-mêmes; c'est à force de formulations et de reformulations qu'elles se sont arrêtées et sont entrées en jeu dans la représentation d'ensemble que nous proposons. On pourrait comparer ces articulations singulières liées aux dimensions structurelle, fonctionnelle et évolutive de notre modèle aux parties d'un triptyque que l'artiste doit monter en quelque sorte isolément en veillant constamment toutefois à l'harmonie de l'ensemble.

Nous revenons brièvement sur les principales articulations qui se conjuguent pour donner forme au modèle en retraçant d'abord les articulations relatives à la dimension fonctionnelle, en poursuivant avec les articulations liées à la dimension structurelle pour clore ce bref retour avec les articulations qui ont plus spécifiquement trait à la tendance évolutive des structures impliquées.

Articulations relatives à la dimension fonctionnelle du modèle

L'examen des processus en jeu dans le système que nous voulons comprendre nous a conduit à l'étude de la créativité et du processus créateur; cette étude nous a permis de proposer une conception particulière du processus de création plastique. Plus encore, le travail directement lié à la dimension fonctionnelle du modèle nous a amené à voir comment interagissent les processus de création et d'actualisation et à poser la création comme une voie particulière d'actualisation pour la personne et plus spécifiquement pour l'élève du secondaire.

Mais les auteurs pertinemment retenus ne se conjuguaient pas aisément d'eux-mêmes. Il a fallu arriver à voir comment, en plus de leur pertinence sous un angle particulier, les sources théoriques pouvaient interagir et se compléter en dépit de certaines divergences au plan des interprétations proposées. Ce fut notamment le cas pour ce qui est des modèles de Kris (1952) et de Noy (1969, 1978 et 1979) qui, tout en divergeant sous certains angles, nous ont semblé tous deux éclairants. Tout en respectant leur divergence, nous croyons être arrivé à profiter de leur éclairage et à les intégrer de façon cohérente dans notre développement.

En plus de se nourrir des sources théoriques et de leur interaction, notre représentation de la dynamique de création tire parti de notre expérience personnelle de la création plastique et de notre insertion dans le monde de la création plastique; pour l'élaboration de cette importante articulation de notre modèle, l'aller-retour entre données

théoriques et empiriques a plus manifestement marqué l'alternance du regard entre le réel et le modèle. Nous avons vu que les jugements de pertinence s'exercent en fonction du point de vue et des intentions du modélisateur de même qu'en fonction de son horizon personnel. Notre familiarité avec le champ de la création plastique a inspiré l'exploration de la littérature sur ce sujet. Nous nous sommes arrêté, entre autres, aux auteurs qui ont significativement nourri et éclairé la compréhension de notre propre expérience de la création. Plus les auteurs nous captivaient personnellement, plus nous avions le sentiment qu'ils devaient contribuer à la représentation que nous tentions d'articuler.

Bien que plus implicitement associée au champ de la création plastique, notre représentation de la dynamique de création atteint un certain niveau de généralité; en ce sens, elle peut éclairer plusieurs avenues liées au domaine de la créativité. Mais pour répondre à la question de la compréhension de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire, notre conception de la dynamique de création devait passer de la représentation générale à la représentation spécifique et laisser entrevoir plus explicitement comment elle peut se traduire dans une classe d'arts plastiques de niveau secondaire. C'est en ce sens que nous avons traité du vécu de la dynamique de la création plastique en classe d'art au secondaire. Nous avons cherché à dépasser la représentation théorique en proposant des illustrations pour chacune des phases qui marquent le déroulement du processus en cause.

Les représentations d'arrières plus spécifiques que suggèrent les illustrations du chapitre III ont permis de poser ce qu'on pourrait appeler "les comportements" du système étudié. En élaborant ces illustrations, nous avons tenté de traduire notre modèle en termes de comportements concourant à la finalité du système que nous cherchons à saisir. Nous pensons, entre autres, aux sections du chapitre III qui traitent de l'expression et du développement d'aptitudes ou de potentialités spécifiques. En pointant plus explicitement le jeu de ces potentialités, nous proposons des axes à partir desquels des perspectives plus spécifiques peuvent être dégagées; elles permettraient notamment de formuler des objectifs d'apprentissage et des stratégies éducatives.

Notre représentation de la dynamique de la création s'est significativement enrichie au contact des modèles d'actualisation de la personne. En plus de permettre un certain affinement sémantique, ces modèles nous ont amené à situer la création plastique dans le champ plus englobant de la création de soi, dans le champ de la réalisation personnelle. En ce sens, notre modèle pose la création comme une démarche de symbolisation motivée par la recherche d'une adéquation toujours plus intime entre l'intériorité

des représentations et l'extériorité des traits, des produits ou des actions qui les évoquent et qui en permettent le développement et l'affermissement.

Grâce aux modèles d'actualisation de la personne, nous avons pu traduire plus explicitement certains aspects que la littérature sur la créativité marque moins manifestement. En ce sens, le modèle Garneau-Larivey (1983) a fourni un éclairage fécond en ce qui a trait aux phénomènes d'émergence et d'immersion qui caractérisent cette conception du processus d'actualisation de la personne; réalisant la pertinence et la fécondité de ces concepts et des délimitations qu'en donnent ces auteurs, nous n'avons pas hésité à les transposer dans le champ plus spécifique de la création plastique pour marquer plus subtilement le déroulement de son processus. Mais plus que des mots et des concepts, les modèles d'actualisation de la personne nous ont fourni des interprétations grâce auxquelles nos articulations initiales se sont nuancées et affinées.

Articulations relatives à la dimension structurelle du modèle

Les intentions plus profondes qui ont motivé notre modélisation nous ont incité à nous centrer prioritairement sur l'articulation fonctionnelle de notre modèle. Comme c'est d'abord et avant tout la compréhension d'une dynamique qui est recherchée, l'articulation fonctionnelle s'est imposée au premier plan. C'est une fois que le fonctionnement a été esquissé que nous avons pu poser la hiérarchie des structures qu'il implique.

C'est ainsi que nous avons reconnu la place centrale de la personne de l'élève dans le système qui nous intéresse. Pour mieux comprendre la nature de cette complexe composante structurelle, nous avons dû d'abord nous donner une représentation générale de la personne humaine pour articuler ensuite une représentation plus spécifique de la personne adolescente.

L'élaboration d'une représentation globale de la personne humaine a appelé l'élaboration de représentations de sous-composantes complexes que l'articulation fonctionnelle met en cause. C'est ainsi que pour nous représenter la personne humaine dans sa complexité, nous avons dû nous donner aussi une représentation de ses sous-structures cognitives, affectives, motrices, mnésiques, viscérales et coordonnatrices.

À ce chapitre, l'articulation des composantes cognitives a plus particulièrement accaparé notre attention et nos efforts de compréhension et de modélisation. Bien qu'au départ le modèle de Noy (1979) propose une interprétation convaincante des com-

posantes cognitives impliquées dans l'activité créatrice, il a fallu arriver à nous approprier ce modèle pour nous donner une représentation structurelle s'harmonisant avec les articulations fonctionnelles déjà ébauchées.

Quand nous en sommes arrivé à l'articulation d'une représentation plus spécifique de la personne au moment de l'adolescence, la question des composantes cognitives nous a encore causé beaucoup de soucis. Il nous fallait arriver à voir comment les composantes originalement posées par le modèle de Noy (1979) se particularisent au moment de l'adolescence. Pour ce faire, il nous a fallu refaire l'examen de la littérature sur l'adolescence tout en gardant à l'esprit les nouvelles catégories noyiennes. Quand nous avons dû proposer une interprétation du pouvoir de représentation expérientielle de l'élève au moment de l'adolescence, il nous a fallu prendre un ton essayiste pour combler un certain vide de la littérature sur l'adolescence. Bien que fragile et modeste, cet essai sur le pouvoir de représentation expérientielle de l'adolescent ouvre la discussion sur cette question et laisse entrevoir maintes hypothèses quant à l'élaboration plus poussée d'une représentation de cette complexe composante cognitive.

Quoique moins élaborées, quelques articulations particulères complètent la représentation générale de la personne et la représentation plus spécifique de la personne de l'élève du secondaire. La représentation générale sert de trame de fond à une esquisse de représentation de la personne de l'enseignant. Sans donner autant de place à l'enseignant qu'à l'élève, nous avons tout de même posé certains traits qui particularisent l'enseignant dans la dynamique d'ensemble que nous proposons.

Enfin, l'articulation structurelle nous a amené à délimiter les principales composantes sociales et matérielles du cours optimal d'arts plastiques. Nous nous sommes arrêté plus particulièrement à la délimitation des composantes microgroupe et groupe-matière de même qu'à la délimitation des composantes spatiales et temporelles.

Articulations relatives à la dimension évolutive du modèle

Dans une perspective téléologique, le traitement de la dimension évolutive du modèle nous a amené à discuter des finalités du système et de celles de ses composantes.

Nous avons traité de la tendance évolutive de l'élève en proposant plus particulièrement deux images de l'élève ayant profité du cours optimal d'arts plastiques. Nous avons d'abord esquissé l'image d'un élève au sortir d'une année de secondaire III

enrichie par le cours optimal d'arts plastiques en le démarquant par rapport à l'élève qui n'en est qu'au seuil de ce niveau académique. Nous avons esquissé aussi l'image du jeune créateur d'âge collégial ou universitaire à qui le cours optimal d'arts plastiques aurait permis d'amorcer le développement de potentialités créatrices. Pour préciser ces deux images d'élève en projet, nous avons esquissé la tendance évolutive des composantes cognitives, affectives, motrices et coordinatrices. Sans proposer des images trop particularisées, nous avons cherché à traduire le sens que peut prendre le développement de l'élève qui profite du cours optimal d'arts plastiques.

Quoique plus sommaire, l'examen de la tendance évolutive de l'enseignant, des microgroupes et du groupe-matière complète l'articulation de la tendance évolutive des composantes humaines et sociales du cours optimal d'arts plastiques au secondaire.

Pour clore le chapitre V, nous avons proposé une figure-synthèse qui symbolise graphiquement l'articulation triangulaire - fonctionnelle, structurelle et évolutive - de notre modèle. Chaque trait de cette figure renvoie à une articulation particulière de cette thèse. Mais en plus de rassembler les caractères principaux de notre modèle, cette figure les ordonne, les place en perspective et montre l'élève du cours optimal d'arts plastiques, la principale structure en jeu, fonctionnant et évoluant au fil du temps.

Avant de clore cette brève rétrospective, nous voulons évoquer un autre type d'articulation dont notre thèse profite et qui s'avérera éventuellement précieuse pour nous et possiblement pour d'autres chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences humaines. Nous voulons parler de l'approche modélisatrice que nous avons développée en tirant parti des fondements de l'approche systémique. L'explication de cette approche fait l'objet du chapitre II; nous y proposons une synthèse des repères qui balisent notre démarche méthodologique et nous y expliquons comment les repères généraux ont délimité plus spécifiquement notre recherche.

Pour nous, la question méthodologique a été d'une grande importance tout au long de cette recherche. Bien qu'elle ait davantage accaparé notre attention et nos énergies au début de notre démarche heuristique, elle a continué de nous préoccuper jusqu'à la fin. Nous pouvons dire que c'est tout en modélisant que nous avons davantage appris à modéliser.

Au sortir de cette recherche, la question de l'épistémologie de la modélisation demeure une question bien vivante pour nous. Au départ, nous voulions élaborer un modèle du phénomène complexe que nous cherchons à mieux comprendre. À ce

moment-là, nous n'avons pas trouvé d'ouvrage explicite quant à la méthodologie de la modélisation en sciences de l'éducation. Le récent congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française tenu en 1989 sur le thème des modèles en éducation pose de façon prioritaire la question de la construction de modèles en sciences de l'éducation. Bien qu'à l'heure actuelle nous ne disposions toujours pas de devis explicites permettant aux chercheurs et aux étudiants-chercheurs de s'orienter lorsqu'ils sont attirés par la modélisation, l'importance donnée lors de ce colloque à la question de la méthodologie de la modélisation permet de croire que les efforts conjugués des chercheurs permettraient à d'éventuels modèles de modélisation de voir le jour. C'est en ce sens que nous avons fait part de notre expérience lors de ce colloque (Gosselin, 1990 : voir Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, 1990).

Synthèse

L'élève qui s'actualise au cours optimal d'arts plastiques prend part à des situations dont les composantes concourent à la genèse de productions ou d'images plastiques qui représentent non seulement des voies d'expression mais aussi et davantage des voies de réalisation personnelle; en ce sens, dans le contexte du cours optimal d'arts plastiques, c'est en créant ses images que l'élève se crée lui-même en tant que personne.

Il trouve en classe d'art un contexte auquel il participe. Il collabore à l'établissement d'un climat de confiance psychologique dont il a besoin pour s'investir et se dépasser. Progressivement, il prend sa place au sein de cette microsociété avec laquelle il partage support et soutien. Le développement de cette qualité de climat permet à sa confiance et à son ouverture de s'épanouir et de participer à l'aventure de la création plastique et de la création de soi.

En cette période particulière d'adolescence où la viscéralité se manifeste dans la vigueur, la vitalité et la fougue, l'élève trouve au cours optimal d'arts plastiques une occasion d'investir son énergie profonde dans la réalisation de produits qui l'expriment et à travers la genèse desquels il se réalise.

Son expérience et ses représentations internes se conjuguent dans la mise au monde de représentations externes. Il tire de plus en plus parti de l'interaction de ses

potentialités secondaires et de ses potentialités primaires qu'il apprivoise; il ouvre un dialogue entre ses représentations internes et les représentations externes qu'il esquisse, ébauche et mène à terme. Ses représentations plastiques en genèse lui permettent de développer, d'affiner et de stabiliser ses représentations internes.

Il s'approprie progressivement une démarche dont la fécondité se répercute dans ses autres champs d'activité. Plutôt que du développement de potentialités spécifiques ou partielles, c'est de l'harmonisation de toutes ses potentialités qu'il profite; c'est tout son être qui participe à la création plastique et à sa création personnelle. L'expérience de conjugaison de toutes les composantes de sa personne l'amène à développer sa capacité de les conjuguer de manière féconde, de les conjuguer de manière harmonieuse.

Enfin, l'élève qui s'actualise en classe optimale d'arts plastiques au secondaire développe sa conscience. Il réfléchit sur les aspects qui concourent à la fécondité de sa démarche et parvient à les mieux sentir; en ce sens il développe une certaine saisie de son expérience.

Ainsi, le jeune humain qui s'actualise au cours optimal d'arts plastiques vit l'harmonieuse intégration des dimensions de tout son être. Au coeur de cette harmonie, sa viscéralité s'exprime, respire et s'épanouit. Son affectivité l'attache à son milieu qui s'amplifie et l'apprivoise au monde, le rassure et le comble en lui-même. Son expérience et ses représentations internes primaires se diversifient, s'élargissent et se sédimentent en interaction avec ses représentations internes secondaires qui, elles-aussi, s'articulent, s'élargissent et font écho aux représentations externes qu'il partage dans son milieu avec ses partenaires et qui s'imbriquent à la culture qui transforme ce milieu.

Portée et limites de la recherche

Bien que la rétrospective de notre production évoque les principaux apports conceptuels de cette recherche et qu'elle en marque ça et là la portée, nous reconnaissons qu'il s'agit d'une représentation posée dans le temps et qui, un peu comme une création plastique, est appelée à se renouveler et à connaître encore des affinements. Néanmoins, nous pensons en être au stade où notre modèle doit être soumis au regard public pour appréciation et pour profiter ultérieurement d'une certaine distanciation.

Nous savons qu'il ne s'agit pas d'une oeuvre parfaite. Nous avons le sentiment que la représentation à laquelle nous sommes arrivé fera partie de nos repères pendant plusieurs années et peut-être même pendant toute notre vie de chercheur et de formateur de maîtres d'art. Même si notre modèle nous semble constituer un repère important pour nos réflexions, nos recherches et nos interventions à venir, nous pensons qu'il est appelé à ajustements ultérieurs et peut-être même à des réalignements plus drastiques.

À force de nous relire, nous sentions ça et là des imperfections formelles et des hésitations conceptuelles. Bien que nous ayons travaillé, nous le croyons, de manière consciencieuse et acharnée, nous prenons conscience de faiblesses ou de défauts persistants. Plus d'une fois nous avons frôlé le découragement et nous nous sommes dit qu'il fallait encore reprendre ceci ou cela un peu comme maints ajustements et équilibrations nous avaient déjà amené à le faire. Il nous est arrivé plus d'une fois aussi de penser que notre modèle n'arriverait peut-être pas à voir le jour et, plusieurs fois en cours de rédaction finale, nous nous sommes dit que l'écriture formelle comme telle était peut-être accessoire. Mais comment nous laisser aller à de tels doutes et à de telles pensées quand tout le coeur de notre modèle redit l'importance de la mise au monde des produits dans toute démarche de réalisation personnelle ? Comment remettre en cause l'importance de la symbolisation concrète de notre recherche quand notre thèse redit sans cesse l'importance de l'articulation de produits externes en correspondance intime avec des référents internes ? À trop écouter nos autocritiques souvent paralysantes, nous serions devenu cordonnier mal chaussé.

Portée du modèle

Notre modèle vise une meilleure compréhension de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques. En ce sens il apporte un éclairage sur les situations particulièrement fécondes en classe d'arts plastiques. Il permet de reconnaître certains axes majeurs de telles situations et de percevoir leurs relations; il donne aussi à entrevoir l'image d'un élève au sortir d'une année du cours optimal d'arts plastiques, d'un élève appelé à devenir un jeune créateur.

Cette représentation du cours optimal d'arts plastiques pourra éventuellement servir à la formation de pédagogues en arts plastiques de même qu'au perfectionnement de maîtres d'arts en exercice à qui elle permettra de percevoir de façon plus riche leur propre expérience. Le modèle lui-même représente ce qu'on peut appeler une

théorie qui, une fois intégrée par les enseignants et les futurs enseignants en art, éclairera leurs prises de décisions au moment de la planification de même qu'au moment de l'interaction en classe d'art.

Sur un plan plus spécifique, le modèle met en évidence les aptitudes particulières que manifeste et développe l'élève du cours optimal d'arts plastiques à chacune des phases qui marque la démarche créatrice. Cette mise en évidence plus explicite permettra vraisemblablement aux praticiens et aux praticiennes de l'enseignement des arts de trouver des voies de développement de ces aptitudes, de mettre en lumière des objectifs plus spécifiques encore et de développer des stratégies éducatives en rapport avec ces mêmes objectifs.

Le travail avec des personnes directement impliquées dans l'enseignement des arts permettra de partir du modèle tel qu'il se présente, avec un certain niveau de généralité, pour articuler des reformulations plus particulières tenant compte des caractéristiques spécifiques à certaines situations d'enseignement.

Quoique plus spécifique au champ des arts plastiques, la représentation du processus créateur proposée au chapitre III permettrait vraisemblablement d'interpréter la dynamique de création en d'autres disciplines artistiques. Qu'on soit en musique, en art dramatique ou en danse, on demeure dans des disciplines axées sur l'élaboration de représentations externes; ce qu'en arts plastiques on appelle l'image plastique peut tout aussi bien se transposer dans les autres disciplines en image musicale, en image dramatique ou en image gestuelle.

Notre modèle insiste sur la nécessaire participation de la sensibilité dans la création plastique et plus largement dans la création de soi; sans tomber dans le piège d'une focalisation à outrance sur le développement de la sensibilité au détriment d'un équilibre déjà fragile chez les adolescents, il met un accent particulier sur le rôle de la sensibilité dans le développement des représentations. En ce sens, il tente d'éclairer un territoire qui, bien que pressenti, demeure encore flou dans les programmes scolaires.

Enfin, la représentation de la démarche de création comme voie privilégiée de développement de l'élève du secondaire pourrait éclairer la didactique d'autres disciplines scolaires. Les conditions permettant à la création plastique de s'inscrire comme une voie particulière du processus de création de soi pourraient, en bien des cas, être recréées dans certains champs disciplinaires plus académiques qui poursuivent des objectifs de symbolisation.

Portée épistémologique

Cette recherche nous a amené à élaborer parallèlement à notre modèle un mode d'opérationalisation de la perspective systémique. Nous avons pris conscience tout au long de notre expérience du parallèle que l'on peut faire entre le processus de modélisation et celui de création plastique. Notre travail de modélisation représente pour nous un tremplin au plan méthodologique; il nous permettra, d'une part, de poursuivre notre questionnement quant à l'approche modélisatrice et, d'autre part, d'explorer et de développer d'autres voies systémiques. Il nous permettra éventuellement d'accompagner avec plus d'assurance des étudiants-chercheurs désireux de s'engager dans une approche par modélisation.

Limites du modèle

Notre représentation n'a pas la prétention de répondre à toutes les interrogations qui se posent quand, à la lecture de cette thèse, les questions théoriques et les questions pratiques émergent alternativement. Notre modèle n'est pas un programme d'action au sens scolaire du terme. Bien qu'il pose des objectifs en termes de finalité et qu'il simule des comportements pouvant inspirer des stratégies éducatives, il ne se conçoit pas comme un programme. Il propose une représentation permettant d'interpréter ce qui se passe au cours optimal d'arts plastiques, ce qui se passe quand l'élève du secondaire a le sentiment de vivre une dynamique féconde au plan de l'actualisation personnelle.

Dans une perspective plus large, nous aurions aimé traiter conjointement de l'actualisation de l'élève et de celle de l'enseignant du cours optimal d'arts plastiques; mais la complexité du sujet a amené les membres du jury de notre devis de thèse à nous conseiller de nous centrer plus exclusivement sur la personne de l'élève; nous avons pu prendre conscience par la suite de la pertinence de ce conseil et nous remercions ceux et celles qui nous l'ont donné.

Jusqu'à un certain point, notre modèle a la limite d'une de ses qualités en ce sens qu'en se proposant comme une carte générale du territoire étudié, il ne pose pas de symbolisations précises d'interrelations de détail. En optant pour l'élaboration d'un modèle laissant ouverts les choix de trajectoires plus spécifiques, nous acceptions en quelque sorte cette limite dès le départ.

Par ailleurs, notre modèle ne traite pas comme tel de procédures de notation dans le contexte du cours optimal d'arts plastiques. Entre autres, parce qu'elle vise l'appropriation d'une démarche créatrice, notre représentation soulève plusieurs questions en ce qui a trait à l'évaluation. Les aptitudes posées au chapitre III comme caractéristiques de l'élève qui vit la démarche de création plastique de façon optimale laissent à elles seules émerger une multitude de questions quant aux modalités évaluatives qui pourraient éventuellement permettre, d'une part, d'apprécier ces aptitudes et, d'autre part, d'évaluer leur progression.

La perspective adoptée au chapitre V n'a pas, non plus, permis de marquer nettement les stades évolutifs que l'on pourrait éventuellement reconnaître chez l'élève, la principale composante en jeu. Il s'agit d'une question qui, à elle seule, demanderait une importante investigation; elle pose, entre autres, la question des stades de développement du pouvoir expérientiel humain, question à laquelle la littérature actuelle, celle que nous connaissons du moins, ne donne pas vraiment de réponse.

Plusieurs questions relatives aux procédures de notation demeurent donc en suspens. L'ampleur et la complexité de ces questions nous a incité à les laisser en dehors de notre projet, conscient que nous sommes toutefois de leur importance et de leur retentissement; nous pensons, entre autres, à l'impact des procédures de notation dans l'établissement d'un climat de confiance mutuelle en classe d'art.

En privilégiant l'étude de la tendance évolutive des composantes et des sous-composantes ciblées, le modèle n'explore pas les effets de variations contextuelles. C'est encore là une limite liée au caractère encore sommaire du modèle. L'ampleur du champ des variations possibles nous a incité à traiter la dimension évolutive d'une autre façon. Des développements ultérieurs relatifs à l'utilisation de notre modèle devraient permettre de combler cette lacune.

Enfin, nous sommes conscient aussi de la fragilité de certaines articulations qui tentent d'élucider l'épineux problème de la démarcation des potentiels expérientiel et conceptuel humains. C'est une question qui revêt une grande importance à nos yeux. Tout en croyant justifié de soulever cette question fort complexe nous reconnaissons que notre articulation relative à l'expression du pouvoir expérientiel au moment de l'adolescence prête flanc à discussion. Mais en raison de la dynamique particulière qui se joue entre les potentiels expérientiel et conceptuel en matière de création, la pertinence ne nous permettait pas de passer outre cette question.

Le thème de la dualité entre deux potentiels, l'un raisonnable et l'autre "illogique" revient à plusieurs reprises dans la littérature sur la création et sur la créativité. Ça et là, des hypothèses sont émises et inspirent des approches pédagogiques. C'est le cas de l'ouvrage de Betty Edwards (1982), "Dessiner grâce au cerveau droit", qui s'inspire, entre autres, des perspectives dégagées par Bogen (1969) et Levy (1968, 1972, 1974 : voir Dimond et Beaumont, 1974) et qui connaît une certaine popularité (l'ouvrage en est déjà à la sixième édition). La recherche sur la spécialisation des hémisphères cérébraux a suscité plusieurs tentatives d'explication du phénomène de la création. Nous nous sommes intéressé au modèle de Noy (1979) parce qu'il traite explicitement du rôle et du fonctionnement des potentiels cognitifs. Bien que laissant plusieurs questions sans réponse, ce modèle nous semble très riche; il permet d'éclairer davantage le phénomène de la création et de mieux comprendre l'implication fonctionnelle des potentialités en jeu. Au plan didactique, l'accent qu'il met sur l'aspect fonctionnel des pouvoirs expérientiel et conceptuel ouvre la porte à maints transferts pédagogiques. Nous sommes conscient que ce que propose Noy (1979) est un modèle et non une copie exacte de la réalité et nous l'apprécions en tant que tel, c'est-à-dire en tant que façon particulière d'interpréter la réalité. Étant articulé à partir des perspectives noyiennes, notre modèle épouse en quelque sorte leurs limites; mais comme nous l'avons dit, en raison de l'importante dualité entre les forces qui semblent à l'origine de la créativité, il nous a fallu accepter de telles limites et adopter les perspectives qui nous semblaient les plus convaincantes tout en demeurant conscient qu'il n'existe pas de modèle parfait.

Perspectives de recherches ultérieures

Plusieurs perspectives de recherche se dégagent au sortir de cette expérience. Nous en énonçons quelques-unes en commençant par celles qui personnellement nous intéressent de façon plus marquée pour enchaîner avec celles qui pourraient éventuellement retenir l'attention d'autres chercheurs.

Perspectives personnelles

Au sortir de cette modélisation, plusieurs perspectives de recherche nous attirent. Nous voulons d'abord poursuivre l'aventure de notre modèle en le confrontant à la réalité quotidienne de l'enseignement des arts. Il y a un critère sur lequel on semble

s'appuyer pour discuter de la valeur d'un modèle; en évoquant ce critère, la littérature parle de "valeur marchande" des modèles que les chercheurs élaborent. On suggère qu'un des importants critères de validité d'un modèle demande que l'on questionne sa pertinence en fonction de l'effectivité de son utilisation et des intentions du modélisateur. Pour ce qui est de nos intentions personnelles, elles peuvent se résumer ainsi : comprendre pour éventuellement intervenir de façon plus éclairée. Le rationnel auquel nous en sommes arrivé inspirera plusieurs de nos interventions à venir.

Notre recherche nous amènera à travailler avec des enseignants en perfectionnement dans le cadre d'études de deuxième cycle en éducation. Ce travail avec des spécialistes de l'enseignement des arts plastiques nous permettra de façon plus générale de procéder à des ajustements que la rencontre de nos perspectives théoriques avec les expériences de praticiens appellera. En ce sens nous entrevoyons déjà des axes plus spécifiques d'enrichissement.

Le travail avec des spécialistes en arts plastiques nous amènera à voir comment notre modèle pourrait éventuellement se particulariser pour l'intervention auprès d'élèves de niveau secondaire I et II de même qu'auprès d'étudiants de niveau collégial. Plus particulièrement, le travail avec des enseignants du collégial amènerait à voir comment les expériences d'émergence se particularisent chez des élèves de ce niveau ayant choisi de s'orienter vers les arts visuels et donc vers un domaine axé sur la créativité d'expression.

Nous voulons travailler aussi à l'enrichissement d'arrières plus spécifiques notamment en ce qui a trait à l'appréciation et au développement des aptitudes de l'élève qui vit la création plastique de façon optimale; des recherches en ce sens permettraient de marquer plus nettement les stades de progression de ces aptitudes.

L'élaboration de notre modèle nous a amené à nous intéresser de manière particulière à la question des schèmes de référence dans la pratique de l'enseignement. Les recherches envisagées avec des spécialistes en arts plastiques nous amèneront à travailler à l'élucidation de leurs schèmes de référence au moment de la planification de leur enseignement de même qu'au moment de leur interaction en classe d'art. Nous voulons travailler avec des enseignants désireux d'intégrer notre modèle à leurs schèmes de référence et proposer éventuellement une reformulation de ce modèle à la lumière de ces appropriations particulières. Nous pouvons déjà entrevoir que les perspectives dégagées par Schön (1983, 1987) sur la réflexion dans l'action de même que sur la formation à la pratique réfléchie seront des sources particulièrement précieuses

pour de telles recherches impliquant la collaboration d'intervenants en enseignement des arts plastiques.

Dans une perspective plus large, les recherches que nous entrevoyons permettraient d'élargir notre modèle et de voir comment se dessine la dynamique d'actualisation de l'enseignant en arts plastiques et comment elle s'intègre à celle de l'élève dans le contexte de la classe d'art.

Perspectives plus larges susceptibles d'intéresser d'autres chercheurs

Nous ne sommes pas vraiment en mesure de dégager toutes les perspectives de recherche que notre travail pourrait inspirer à d'autres chercheurs et étudiants-chercheurs car notre modèle pose la carte d'un très vaste territoire dont plusieurs régions inconnues appellent l'exploration. Nous nous contentons de soulever des questions qui nous apparaissent importantes et qui seraient plus particulièrement susceptibles d'intéresser d'autres chercheurs.

Il y a d'abord la question de la compréhension du potentiel cognitif comme un potentiel à double respiration et de la compréhension du rôle de cette double respiration dans la dynamique de la création. De notre côté, notre intérêt pour les recherches touchant plus ou moins directement cette question continuera de se faire sentir, désireux que nous sommes d'affiner notre interprétation de cette complexe potentialité.

Il y a aussi la question du développement du pouvoir expérientiel de la personne humaine qui demeure totalement ouverte puisqu'à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur cette question. La recherche sur le développement du pouvoir expérientiel serait d'un apport précieux dans les domaines de la psychologie et de l'éducation qui sont largement préoccupés par la question du développement de l'équilibre émotivorationnel humain.

Enfin, le mode d'opérationalisation de la perspective systémique que propose cette recherche amènera éventuellement d'autres chercheurs et étudiants-chercheurs à s'y référer et à proposer d'autres voies de modélisation. Pour nous, cette question épistémologique demeure ouverte et nous souhaitons interagir avec d'autres chercheurs pour enrichir le mode d'opérationnalisation que nous proposons et pour en élaborer d'autres.

Épilogue

Il nous en coûte de mettre un point final à notre travail. D'une part, il nous a suivi pendant six ans et il est devenu pour nous comme un enfant à la croissance duquel nous sommes intimement lié, un enfant qui, pendant toutes ces années, a demandé beaucoup d'attention, d'énergie et d'investissement intellectuel et affectif. Voilà maintenant que l'enfant a grandi et qu'il réclame plus d'autonomie. Il nous en coûte de nous en séparer parce que pendant tout ce temps il a été au centre de notre vie.

Il nous en coûte aussi, d'autre part, parce que nous sommes conscient, malgré tous nos efforts, qu'il y demeure encore des imperfections. En un certain sens, nous quittons notre travail en nous disant comme Valéry que nous aimerions commencer ce que nous laissons comme fini. Néanmoins, nous y voyons une étape de franchie, une marche de gravie avec laquelle il nous faut rompre pour en gravir une autre.

> *"Ce qui se passe dans l'art est la même chose qui se passe dans la vie. Nous ne pouvons nous contenter de vivre "comme les autres", c'est-à-dire de dépérir sous prétexte de "réussir". Nous aspirons à une vie plus ample, une vie réellement accomplie. Et pour cela, des ruptures sont absolument nécessaires, même si elles en coûtent"* (Bertrand, 1985, p. 35).

RÉFÉRENCES

ACKOFF, R.L. (1974). **Redesigning the Future. A System Approach to Societal Problems**. New York : J. Willey & S.

AMEGAN, S., BONNEAU, G.-A., BOUCHER, L.-P., MOROSE, J. et OUELLETTE, J. (1986). **Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire**. Montréal : Presses de l'université du Québec.

ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1986). **L'activité éducative : Une théorie - une pratique. Le développement de la personne**. Montréal : Bellarmin.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE DE LANGUE FRANÇAISE (1990). **Les modèles en éducation**. Montréal : Noir sur Blanc.

BACHELARD, G. (1960). **La poétique de l'espace**. Paris : Presses Universitaires de France.

BACHELARD, G. (1961). **La flamme d'une chandelle**. Paris : Presses Universitaires de France.

BERTRAND, P. (1985). **L'artiste**. Montréal : L'Hexagone.

BLOS, P. (1979). **The Adolescent Passage**. New York : International Universities Press.

BOGEN, J.E. (1969). "The Other Side of the Brain". **Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies**, 34, pp. 73-105.

BOUCHER, L. P. (1984). "L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires". **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 10, no 3, pp. 409-427.

BOUCHER, L.-P. (1990). "La modélisation comme mode d'élaboration des connaissances". **Les modèles en éducation**. [Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (section canadienne)]. Montréal : Noir sur Blanc, pp. 65-71.

BOULDING, K.E. (1956). "General Systems Theory - the Skeleton of Science". **Management Science**, vol. 2, 3, pp. 197-208.

BRITTAIN, W.L. (1968). **An Investigation into the Character and Expressive Qualities of Early Adolescent Art**. Unpublished report. Cooperative Research Project, no 6-8416, Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

CLOUTIER, R. (1982). **Psychologie de l'adolescence**. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

COLEMAN, J.C. (1980). **The Nature of Adolescence**. Londres : Methuen.

DE ROSNAY, J. (1975). **Le macroscope**. Paris : Seuil.

DEWEY, J. (1934). **Art as Experience**. New York : Capricorn Books.

DIMOND, S.J. et BEAUMONT, J.G. (Éditeurs) (1974). **Hemisphere Function in the Human Brain**. New York : John Wiley and Sons.

DIMOCK, H.S. (1937). **Rediscovering the Adolescent**. New York : Association Press.

DURAND, D. (1979). **La Systémique**. Paris : Presses Universitaires de France.

ECKERT, H.M. et RARICK, G.L. (Éditeurs) (1973). **Age Changes in Motor Skills. Physical Activity**. New York : Academic Press.

EDWARDS, B. (1979). **Dessiner grâce au cerveau droit**. Bruxelles : Mardaga, 1982.

EHRENZWEIG, A. (1953). **The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing**. London : Routledge & Kegan Paul.

EHRENZWEIG, A. (1967). **The Hidden Order of Art**. Berkely : University of California Press.

EISNER, E.W. et ECKER, D.W. (1966). **Readings in Art Education**. Waltham, Massachusetts : Blaisdell Publishing Company.

ERIKSON, E.H. (1950). **Childhood and Society**. New York : Norton.

ERIKSON, E.H. (1964). **Insight and Responsability**. New York : Norton.

ERIKSON, E.H. (1968). **Adolescence et crise : La quête de l'identité**. Paris : Flammarion, 1972.

ERIKSON, E.H. (1971). **Éthique et psychanalyse**. Paris : Flammarion.

ESPENSCHADE, A.S. (1940). "Motor Performance in Adolescence". **Monographs of the Society for Research in Child Development**, vol. 5, no 24.

FONTANEL-BRASSART, S. (1975). **Éducation artistique et formation globale**. Paris : Armand Colin.

FOURNIER, J.P. (1981). **Utilisation de l'approche systémique : élaboration et validation d'un modèle pour préparer un plan de leçon ou d'unité d'apprentissage**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

FREUD, A. (1949). **Le moi et les mécanismes de défense**. Paris : Presses Universitaires de France.

GALYEAN, B.-C. (1986). **Visualisation, apprentissage et conscience**. Ste-Foy, Québec : Centre d'intégration de la personne.

GARDNER, H. (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences**. New York : Basic Books.

GARNEAU, J. et LARIVEY, M. (1983). **L'autodéveloppement, psychothérapie dans la vie quotidienne**. (2e édition révisée). Montréal : Les Éditions de l'homme.

GENDLIN, E.T. (1964). **Une théorie du changement de la personnalité**. Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal, 1986 (nouvelle édition).

GENDLIN, E.T. (1982). **Au centre de soi**. Montréal : Le Jour.

GINGRAS AUDET, J.M. (1979). "Note sur l'art de s'inventer comme professeur". **Prospectives**, 4, pp. 193-204.

GINGRAS AUDET, J.M. (1983). "Paul Valéry et l'activité créatrice". **Congrès 1983 Imaginaire et Créativité** (Association québécoise des professeurs de français), pp. 139-148 (résumé).

GINGRAS, J.M. (1986). "Regards d'un créateur sur l'éducation : Paul Valéry". **Bulletin des Études Valéryennes**, 41, mars 1986. Montpellier : Université Paul Valéry.

GORDON, C. (1972). **Social Characteristics of Early Adolescence, 12 to 16 : Early Adolescence**. New York : Norton.

GOSSELIN, P. (1990). "Vers un modèle de modélisation". **Les modèles en éducation**. [Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (section canadienne)]. Montréal : Noir sur Blanc, pp. 65-71.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1968). **Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec**. Québec : Éditeur Officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1971). **Rapport du comité du Conseil supérieur de l'éducation, avis concernant l'ensemble des arts au Québec**. Québec : Direction des Communications du Conseil Supérieur de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). **L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action**. Québec : Éditeur Officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984). **Guide pédagogique, secondaire, arts plastiques. Tome 1**. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1990). **Régime pédagogique de l'enseignement secondaire**. Québec : Ministère de l'Éducation.

GROUPE DE RECHERCHES ESTHÉTIQUES DU C.N.R.S. (1974). **Recherches poïétiques**. Paris : Klincksieck, 1975.

GUINDON, J. (1982). **Vers l'autonomie psychique**. Paris : Fleurus.

HOLT, R.R. (1967). "The Development of the Primary Process". **Psychological Issues**, 18/19, pp. 344-383.

JUNG, C. (1953). **Psychological Reflections**. New York : Bollingen Foundation Inc.

KAUFMANN, A. (1968). **L'homme d'action et la science : Introduction élémentaire à la praxéologie**. Paris : Hachette.

KELLOGG, R. (1969). **Analysing Children's Art**. California : Maryfield Publication Co.

KRIS, E. (1952). **Psychoanalytic Explorations in Art**. London : George Allen and Unwin.

LAGACÉ, M. (1981). **La pensée formelle chez les étudiants du collège. 1 : objectif ou réalité ?** Québec : Cégep Limoilou.

LANGER, S.K. (1942). **Philosophy in a New Key**. Cambridge, Massachusetts : Harvard Paperback.

LANGER, S.K. (1953). **Feeling and Form**. New York : Charles Scribner's Sons.

LANGER, S.K. (1957). **Problems of Art**. New York : Charles Scribner's Sons.

LANSING, K. (1969). **Art, Artist and Art Education**. New York : McGraw Hill.

LASZLO, E. (1972). **Introduction to Systems Philosophy**. London : Gordon & Breach.

LEMERISE, S. (1980). **L'analyse des relations entre le système d'enseignement et les arts plastiques appliquée à l'école secondaire dans la province de Québec**. Thèse de doctorat inédite, École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

LE MOIGNE, J.-L. (1977). **La théorie du système général**. Paris : Presses Universitaires de France.

LEROI-GOURHAN, A. (1964). **Le geste et la parole**. Paris : Albin Michel.

LEVY, J. (1968). "Differential Perceptual Capacities in Major and Minor Hemispheres". **Proceedings of the National Academy of Science**, vol. 61.

LEVY, J., TREVARTHEN, C. et SPERRY, R.W. (1972). "Perception of Bilateral Chimeric Figures Following Hemispheric Deconnexion". **Brain**, 95, pp. 61-78.

LOWEN, A. (1970). **Pleasure : A Creative Approach to Life**. New York : Coward-McCann.

LOWENFELD, V. et BRITTAIN, W.L. (1947). **Creative and Mental Growth**. New York : Macmillan.

LOWENFELD, V. et BRITTAIN, W.L. (1970). **Creative and Mental Growth**. (5e édition révisée). New York : Macmillan.

LUQUET, G.H. (1977). **Le dessin enfantin**. (3e édition révisée). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MARTORANO, S.C. (1977). "A Developmental Analysis of Performance on Piaget's Formal Operation Tasks". **Developmental Psychology**, vol. 13, pp. 666-672.

MASLOW, A.H. (1954). **Motivation and Personnality**. New York : Harper & Row.

MASLOW, A.H. (1968). **Vers une psychologie de l'être**. Paris : Fayard, 1972.

MEFTOUH, A. (1984). **Valeur culturelle cognitive et film de fiction : une approche systémique**. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

MILNER, M. (1957). **On Not Being Able to Paint**. New York : International Universities Press.

MORIN, E. (1977). **La méthode, tome I : La nature de la nature**. Paris : Seuil.

MOUSTAKAS, C.E. (1956). **The Self : Explorations in Personal Growth**. New York : Harper and Row.

MOSES, R. (1968). "Form and Content : An Ego-Psychological View". **The Psychoanalytic Study of the Child**, 23, pp. 204-223.

M'PHERSON, P.K. (1974). "A Perspective on Systems Science and Systems Philosophy". **Future**, juin 1974, pp. 219-239.

NOY, P. (1969). "A Revision of the Psychoanalytic Theory of the Primary Process". **The International Journal of Psychoanalysis**, 50, pp. 155-178.

NOY, P. (1972). "About Art and Artistic Talent". **The International Journal of Psychoanalysis**, vol. 53, no 2, pp. 243-249.

NOY, P. (1978). "Insight and Creativity". **Journal of the American Psychoanalytic Association**, vol. 26, no 4, pp. 717-748.

NOY, P. (1979). "The Psychoanalytic Theory of Cognitive Development". **Psychoanalytic Study of the Child**, vol. 34, pp. 169-216.

PERLS, F.S., HERFFERLINE, R.F. et GOODMAN, P. (1951). **Gestalt Therapy**. New York : Julian Press.

PIAGET, J. et INHELDER, B. (1955). **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**. Paris : Presses Universitaires de France.

POTVIN, G. et VENDETTE, G. (1984). **Un modèle de classification de la recherche, schéma donné en annexe de la thèse de Vendette (1984). Vers un modèle de développement de la communication sémantiquement saine**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

POWELL, M. (1971). **The Psychology of Adolescence**. (2e édition). New York : Bobbs-Merrill Col.

READ, H. (1958). **Education Through Art**. London : Faber.

ROGERS, C.R. (1961). **On Becoming a Person**. Boston : Houghton Mifflin.

ROGERS, C.R. (1961). **Le développement de la personne**. Paris : Dunod, 1968.

ROGERS, C.R. et KINGET, G.M. (1973). **Psychothérapie et relations humaines**. Montréal : Institut de Recherches Psychologiques.

SAINT-ARNAUD, Y. (1974). **La personne humaine**. Montréal : Les Éditions de l'homme.

SAINT-ARNAUD, Y. (1982). **La personne qui s'actualise**. Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin.

SAINT-ARNAUD, Y. (1983). **Devenir autonome**. Montréal : Le Jour.

SARTRE, J.-P. (1940). **L'imaginaire**. Paris : Gallimard.

SCHMUCK, R.A. et SCHMUCK, P.A. (1979). **Group Processes in the Classroom**. Iowa : WM. C. Brown.

SCHÖN, D. (1983). **The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action**. New York : Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco : Jossey-Bass.

SEGAL, J.W., CHIPMAN, S.F. et GLASER, R. (Éditeurs) (1985). **Thinking and Learning Skills**. Hillsdale, New Jersey : L. Erlbaum.

SELVINI PLAZZOLI, M. et al. (1980). **Le magicien sans magie**. Paris : ESF.

STERN, A. (1970). **Initiation à l'éducation créatrice**. Montréal : Éducation Nouvelle.

THÉBERGE, A. (1982). "Pour une introduction à la problématique de l'éducation artistique". **Vision**, 31, pp. 21-27.

VALÉRY, P. (1921). **Eupalinos ou l'Architecte**. Paris : Gallimard, 1983.

VALÉRY, P. (1957). **Oeuvres (Tome I)**. Paris : Gallimard.

VALÉRY, P. (1957-1961). **Cahiers**. Paris : Centre National de Recherche Scientifique (édition en fac-similé des cahiers que l'auteur a écrit de 1894 à 1945; l'édition compte XXIX tomes).

VALÉRY, P. (1960). **Oeuvres (Tome II)**. Paris : Gallimard.

WALLISER, B. (1977). **Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes**. Paris : Seuil.

WITTROCK, M.C. (1985). **Handbook of Research on Teaching**. (3e édition). New York : Macmillan Publishing Company.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ : un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.
14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.
4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif : plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école : IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec : 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école : 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE- MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi : l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAJDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publica- tions de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables.** Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1993). Étude du développement d'une compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement. Rapport de recherche no 041, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 334 pages.

27,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993). 1. Recueil de résumés de textes (1977-1991). TARRAB, Elca, OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993). 2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec : Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration : CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration : PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

9,00$

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPÈRES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPÈRES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire : de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - . Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle- phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public : de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec : un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un

enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE- TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARIX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives *et formation* pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université

de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : Défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

Épuisé

REPÈRES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

REPÈRES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD. André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

GOSSELIN, Pierre (1993). Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire. Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 pages.

24,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin : étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités. Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.
12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**

Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

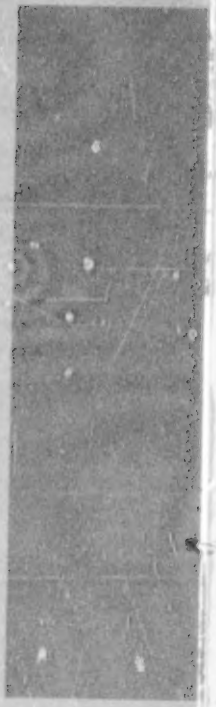
Tome II - 320 pages **25,00$**

Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**

Pratique et formation pratique.

COLLECTION PRIX JEANNE-GRÉGOIRE



TH-011